

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

BC. HANA TOMSOVÁ, DiS.

ROZVOJ UČITELŮ

A ROLE MANAGEMENTU V ZUŠ
(V SOUVISLOSTI S KURIKULÁRNÍ REFORMOU)

*GROWTH OF TEACHERS AND THE PARTICIPATION OF MANAGEMENT
IN ART SCHOOLS (RELATED TO CURRICULAR REFORM)*

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Management vzdělávání
Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Jan Voda, Ph.D.
Rok:	2014

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze

.....
podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho cenné rady, vstřícnost a trpělivost při vedení mé práce.

.....

podpis

ABSTRAKT

Teoretická část diplomové práce se zabývá učitelskou profesí v základních uměleckých školách v 21. století v souvislosti s kurikulární reformou. Řeší nejen připravenost učitelů na změny, které kurikulární dokumenty přinášejí, ale současně také řeší pozici managementu (role řídících pracovníků) v tomto procesu. Konkretizuje rozvoj učitelské profese z pohledu managementu v základních uměleckých školách. Výzkumná část diplomové práce analyzuje vybrané dokumenty školních vzdělávacích programů, definuje obsah rozvoje učitelů prostřednictvím oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a objevuje přístupy řídících pracovníků v tomto procesu. Diplomovou práci završí doporučení rozvoje učitelů pro management základních uměleckých škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitelská profese, kompetenční model, základní umělecké školství, kurikulární reforma, školní vzdělávací program, strategie výchovně vzdělávacích cílů, další vzdělávání pedagogických pracovníků, role a přístupy managementu školy

ABSTRACT

The theoretical part of the thesis deals with the teaching profession in primary schools of art in the 21st century in the context of curricular reform. It addresses not only the readiness of teachers to changes that the curriculum documents bring, but at the same time solves position management (role of directors) in this process. Concretizes the development of the teaching profession from the perspective of management in art schools. The research part of the thesis analyzes the selected documents school curricula, defines the content development for teachers through the training of teachers and emerging approaches of directors in this process. Dissertation will complete the topic by the recommendations of advanced training teachers for the management of teachers in art schools.

KEYWORDS

teaching profession, competency model, basic art education, curriculum reform, school educational program, the strategy of educational objectives, training of teachers, role and attitudes of directors

OBSAH

OBSAH	1
ÚVOD.....	3
STRUČNÝ OBSAH KAPITOL.....	4
SEZNAM ZKRATEK	6
1 UČITELSKÁ PROFESE V UMĚLECKÉM ŠKOLSTVÍ V SOUVISLOSTI S KURIKULÁRNÍ REFORMOU	7
1.1 Současná situace ZUŠ	8
1.2 Význam profese učitele ve vztahu ke kurikulární reformě a 21. století	9
1.3 Charakteristika učitele ZUŠ ve vztahu ke kurikulární reformě	11
1.4 Potřebný kompetenční model učitele ZUŠ ve vztahu ke kurikulární reformě	14
2 MANAGEMENT ZUŠ V ROLI ROZVOJE UČITELE VE VZTAHU KE KURIKULÁRNÍ REFORMĚ.....	20
2.1 Role řídicího pracovníka	21
2.2 Kompetence řídicího pracovníka	24
2.3 Přístupy	29
2.4 Podmínky a metody	31
3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ZUŠ	35
3.1 Další vzdělávání	35
3.2 Organizace zajišťující další vzdělávání	37
3.3 Možnosti dalšího vzdělávání	39
3.4 Obsahová náplň dalšího vzdělávání	41
3.5 Podpora dalšího vzdělávání managementem ZUŠ	44
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	45
4.1 Cíl výzkumu	45
4.2 Výzkumná otázka	45
4.3 Hypotézy.....	45
4.4 Výzkumné metody.....	46
4.5 Výzkumný vzorek	49
4.6 Realizace výzkumu.....	50
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	51
5.1 Analýza zkoumaných dokumentů	51

5.2 Analýza interview s řediteli ZUŠ	56
5.3 Dotazníkové šetření	68
6 ZÁVĚR VÝZKUMU	75
6.1 Hypotéza č. 1	75
6.2 Hypotéza č. 2	76
6.3 Hypotéza č. 3	78
6.4 Hypotéza č. 4	80
7 DOPORUČENÍ MANAGEMENTU ZUŠ	82
ZÁVĚR	84
POUŽITÉ ZDROJE	86
PŘÍLOHY	92

ÚVOD

Vzhledem k neustále se měnícím nárokům globalizačního prostředí ve výchovně vzdělávacím procesu je neustále apelováno na celoživotní vzdělávání. V učitelské profesi tento fakt narůstá jako převažující schopnost. Osobní rozvoj je tedy velmi aktuálním tématem, neb ovlivňuje další aktéry vzdělávací politiky – žáky, studenty.

„Celoživotní vzdělávání ve stále větší míře překračuje úzký rámec dřívější profesní kvalifikační přípravy. Je více zaměřeno na formování osobnosti pracovníka a na získávání takových dovedností, které usnadňují jeho sociální interakce.“¹

Vycházíme-li z předpokladu, že prostředkem kvality výchovně vzdělávacího procesu je formování² učitelů, pak **cílem diplomové práce** bude rozkrýt problematiku rozvoje učitelů základního uměleckého vzdělávání ve směru k dosažení nově formulovaných vzdělávacích cílů zdůrazňujících prvořadě osvojování klíčových kompetencí a celoživotní učení prostřednictvím dalšího vzdělávání. Na základě studia literatury a vlastního výzkumného šetření tato práce doloží klíčovou roli ředitelů v tomto procesu. Dále definuje profesní způsobilost a připravenost učitelů na 21. století v souvislosti s kurikulární reformou, nutnost odborné přípravy a její neustálé aktualizace k dosažení potřebné kompetenční výbavy. Diplomová práce bude řešit otázku role ředitele v řízení efektivity a kvality rozvoje učitelů (oblast vedení lidí) v ZUŠ podle nového kurikulárního projektu.

¹ VEBER, J. Management, s. 170

² Formování učitelů je dvojí: adaptační období a další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Tato diplomová práce řeší pouze druhou oblast a to rozvoj učitelů prostřednictvím DVPP

STRUČNÝ OBSAH KAPITOL

Tato diplomová práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část je zpracována do tří kapitol.

V první kapitole **„Učitelská profese v uměleckém školství v souvislosti s kurikulární reformou“** se dostáváme přes všeobecný současný přehled vzdělávací politiky k významu učitelské profese. Poukazuje na kompetence, které jsou v ZUŠ potřebné v souvislosti s kurikulárními dokumenty. Tato kapitola definuje požadavky na to, jaký by měl učitel ZUŠ v 21. století být a proč je nezbytný rozvoj učitelů.

Druhá kapitola **„Management ZUŠ v roli rozvoje učitele ve vztahu ke kurikulární reformě“** definuje podstatu rozvoje učitele pro 21. století na ZUŠ, ve které vidí důležitost zejména v dalším vzdělávání učitelů. Zamýšlí se nad rolí ředitele v ZUŠ, jeho kompetencemi, možnými přístupy a celé téma uzavírá do rámce podmínek a metod. Tato kapitola řeší otázku důležitosti řízení rozvoje učitelů v oblasti leadershipu.

Třetí kapitola **„Další vzdělávání učitelů ZUŠ v ČR“** se věnuje rozvoji učitelů v ZUŠ. Rozkrývá historii organizací zajišťující DVPP pro ZUŠ a jmenuje i současné organizace. Tato kapitola se také opírá o legislativní rámec. Dále teoretizuje téma dalšího vzdělávání a nachází uplatnění v praxi v ZUŠ podkapitolou **„možnosti dalšího vzdělávání“**. Zamýšlí se také nad obsahovou náplní dalšího vzdělávání pro učitele v ZUŠ.

Výzkumná část se bude zabývat analyzováním vybraných dokumentů školních vzdělávacích programů a objeví přístupy ředitelů v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v základních uměleckých školách.

Čtvrtá kapitola **„Metodologie výzkumu“** řeší význam kurikulární reformy v ZUŠ v podobě analýzy dokumentů školních vzdělávacích programů dvaceti vybraných ZUŠ ze čtrnácti krajů České republiky. Analýza odkryje 11 kategorií strategií a kompetentního vybavení učitelů na základě ideálu žáka stanoveném v RVP ZUV. Dále tato kapitola řeší roli ředitelů ZUŠ v procesu rozvoje učitelů prostřednictvím dalšího vzdělávání. Kapitola obsahuje všechny metodické náležitosti výzkumného šetření.

Pátá kapitola ‚Výsledky výzkumu‘ rozkrývá analýzy zkoumaných dokumentů, interview s řediteli ZUŠ a dotazníkového šetření.

Poslední kapitola se zabývá doporučením managementům základních uměleckých škol.

SEZNAM ZKRATEK

ZUŠ	základní umělecké škola
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
RVP ZUV	rámcově vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
BOZP a PO	Bezpečnost ochrany zdraví při práci a Požární ochrana

TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSKÁ PROFESE V UMĚLECKÉM ŠKOLSTVÍ V SOUVISLOSTI S KURIKULÁRNÍ REFORMOU

Vzdělání v 21. století je chápáno jako faktor **kvality společnosti a zdroj její prosperity** (Vašutová, 2004). Zhruba ve třicátých letech 20. století zažívaly nejen školy technický rozvoj v podobě gramofonových desek a vysílání českého rozhlasu. V současnosti prožíváme podobný technický rozmach: „*důsledky civilizačních a sociálních změn ovlivňují vzdělávací prostředí, podmínky a prostředky učení ve společnosti s vysoce rozvinutými a dostupnými komunikačními a informačními technologiemi. Ve vzdělávání se očekává změna, která bude tak zásadní, jako bylo zavádění povinné školní docházky v počátcích průmyslové revoluce*“.³ Na učitele a školy jsou tak kladeny daleko vyšší nároky v souvislosti s globalizací. Mění se svět, a proto by se měly změnit i školy. Školy nyní ovlivňují tyto faktory:

- **globalizace**, jejíž význam je v zrušení hranic, v rychlém pohybu zboží, lidí, služeb, informací,
- **informační exploze**, která nastiňuje přísun nových informací značnou rychlostí, je třeba se naučit tyto informace vybírat a třídit,
- **rozvoj vědy a techniky, komunikačních prostředků, internetu** – to pro školství znamená nezávislost žáků na škole a rychlost výměny informací v nadnárodní úrovni,
- **sociální vývoj, změny v uvažování lidí** – kategorie, která spadá do funkce školy, která má děti připravit do znalostní společnosti, aby se naučily získávat a používat ty správné informace.

Ve výčtu faktorů ovlivňujících současné školy je jasné, že škola přestává být institucí, která zajišťuje pouze předání vědomostí. **Funkce školy** nabývá větších rozměrů. Je to místo, kde dítě poznává samo sebe, kde má prostor pro kultivaci své osobnosti, kde získá možnost seberozvoje, kde zjistí vlastní zájmy, kde se naučí sociálním vztahům.

³ VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu, s. 5

Vznikají další požadavky na složky sociální, metodicko-koordinační, technologické, profesionalizační, personalizační a ochranné (Walterová, 2001, s. 20).

Podle Walterové a jejích spolupracovníků stoupá **význam utváření kompetencí** ve společnosti v souvislosti s novou funkcí školy. Metodicko-koordinační funkce školy se stává podstatnou složkou pro vybudování smyslu celoživotního učení. Funkce technologická by měla být prostředkem jak skloubit technologický vývoj ve světě a jak ho využít v prostředí školy. Funkce profesionalizační by měla žákům a studentům poskytnout základy pro uplatnění se na trhu práce. Funkce personalizační by měla dokázat poskytnout prostor pro osobnostní rozvoj žáků a studentů. A poměrně nová funkce ochranná by měla sloužit jako prostor důvěry a bezpečí proti škodlivým vlivům a násilí. Pokud vznikají nové požadavky na školy, znamená to, že jsou tyto tlaky přesměrovány na nejnižší článek hierarchie školské soustavy – učitele.

1.1 SOUČASNÁ SITUACE ZUŠ

Studium v základních uměleckých školách a jeho organizace je upraveno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a vyhláškou MŠMT č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Školský zákon položil základy koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice pro 21. století pomocí nového systému kurikulárních dokumentů, které jsou tvořeny na státní úrovni (Národní program vzdělávání a Rámcově vzdělávací programy) a školní úrovni (Školní vzdělávací programy). Tato kurikulární reforma navazuje na vlnu změn ve vzdělávací politice zhruba od 80. let 20. století, realizována edukačně rozvinutými zeměmi. Na základě Rámcově vzdělávacího programu si každá škola sestavila Školní vzdělávací program, který umožnil rozvrhnout výuku podle potřeb žáků i školy. Díky této možnosti si školy vytvořily své specifikum a vyšly vstříc individuálním požadavkům jednotlivců i společenskému okolí. *„Základní umělecké školy umožňují podchytit a vzdělávat většinu nadaných i výrazně talentovaných jedinců a odborně je připravit na neprofesionální uměleckou činnost, popřípadě na studium ve středních a vysokých školách uměleckého*

nebo pedagogického zaměření a na studium v konzervatořích...“ uvádí Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání.⁴

Rámcově vzdělávací program cílí na profesní odpovědnost učitelů, zavádění nových forem a metod do výuky. Rámcový vzdělávací program dále vyžaduje rozvíjení kompetencí a celoživotního učení nejen u žáků, ale i u učitelů všech typů škol včetně ZUŠ. Vystávají požadavky na profesní rozvoj nejen klíčových kompetencí, ale i osobnostních kvalit učitele. **Vznikají požadavky na učitele 21. století.** Pro současnou společnost nazývanou „společností vědění/znalostní“ by měl být učitel pro žáky a studenty stabilitou a rozvojem.

1.2 VÝZNAM PROFESY UČITELE VE VZTAHU KE KURIKULÁRNÍ REFORMĚ A 21. STOLETÍ

Profese učitele se nyní velmi transformuje, je velmi specifická a zastává mnoho funkcí. Tato profese patří mezi klíčové strategie rozvoje vzdělávací politiky. Učitel je jakýmsi průvodcem edukačního života žáka. Pro stabilitu a rozvoj budoucích generací jsou jisté osobnostní kvality učitele důležitou podmínkou. Učitel by měl být odborníkem ve svém oboru, pedagogem, psychologem, filosofem, dobrým společníkem, kamarádem, rádce a člověkem. Další důležitou podmínkou pro učitelskou profesi jsou jeho **kompetence**. Tento pojem vyjadřuje: *„komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, tedy jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného vzdělávání.“*⁵ Pro budoucnost uplatnění na trhu práce, jsou právě kompetence klíčem k úspěchu. Publikace H. Belze a M. Siegrista definuje kompetence jako: *„schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně ... Klíčové kompetence jsou takové znalosti, schopnosti a dovednosti, které vyúsťují v kompetence, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života*

⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 4

⁵ WALTEROVÁ, E. a spolupracovníci. Učitelé jako profesní skupina, 2. díl, s. 24

... *Získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.*“⁶ K doplnění formulací kompetence uvedme vyjádření profesní kompetence, která se váže k profesi učitele: „*jde o komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.*“⁷

Politická změna devadesátých let uvolnila režim ve školách, umožnila svobodné zvolení vhodného učiva, volný výběr materiálů pro výuku, prostor pro seberealizaci učitelů. Dále se změnily legislativní, finanční, strukturální a koncepční podmínky. Došlo k decentralizaci řízení školství a to přineslo vyšší autonomii pro školy. Vznikla tak nová vlastnost ‚zodpovědnost‘, která se stává jednou z kompetencí. Učitelé a ředitelé přestávají být prostředkem pro budování politických záměrů. Učitel již nedostává učivo a různé didaktické materiály direktivně předsunuté a stává se aktérem ve vzdělávací soustavě. Vzniká zodpovědnost za úroveň vzdělání a výsledků žáků. Tato míra volnosti ne každému učiteli vyhovuje a je obtížné se přizpůsobit novým podmínkám a přetransformovat své dosavadní myšlení. Proto je **nutná změna v podpoře dalšího vzdělávání** (Vašutová, 2007, s. 14).

Požadavky na učitele v 21. století se stále konkretizují a vyvíjejí tak, jako společnost a děti v ní: „*v současnosti se od učitelů očekává, že budou vystupovat ve své profesi jako přiměřeně autonomní, pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikované osobnosti, s patřičnou mírou profesního sebevědomí založeného na reflexi změn profesního prostředí, na sebereflexi a na ovládání sociálních dovedností.*“⁸ Je jisté, že se učitelské povolání stává takovou profesí, která nutně potřebuje změnu a neustálou flexibilitu **v inspirativních podmínkách vytvořené managementem škol.**

⁶ BELZ, H.; SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, s. 166 – 174

⁷ SPILKOVÁ, V. Současné proměny vzdělávání učitelů, s. 25

⁸ VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem, s. 14

1.3 CHARAKTERISTIKA UČITELE ZUŠ VE VZTAHU KE KURIKULÁRNÍ REFORMĚ

Učitel v ZUŠ může být chápán odlišně od učitele ostatních typů škol. Ačkoliv má učitel v ZUŠ stejné pedagogické povinnosti a měl by dosahovat stejné kvality ve znalostech a dovednostech jako učitelé v ostatních školách, učí žáky jiným kompetencím:

- *„kompetence k umělecké komunikaci (disponuje vědomostmi a dovednostmi, které mu umožňují samostatně volit a užívat prostředky pro umělecké vyjádření; proniká do struktury a obsahu uměleckého díla a je schopen rozeznat jeho kvalitu),*
- *kompetence osobnostně sociální (disponuje pracovními návyky, které jsou utvářeny soustavnou uměleckou činností a které formují jeho morálně volní vlastnosti a hodnotovou orientaci; účelně se zapojuje do společných uměleckých aktivit a uvědomuje si svoji odpovědnost za společné dílo),*
- *kompetence kulturní (je vnímavý k uměleckým a kulturním hodnotám a chápe je jako důležitou součást lidské existence; aktivně přispívá k vytváření i uchování uměleckých hodnot a k jejich předávání dalším generacím)“.*⁹

Základní umělecká škola je institucí, v níž se děti vzdělávají v odpoledních hodinách, a jde o příspěvkovou organizaci. Výše definované kompetence žáků tak doplňují základy vzdělání v české vzdělávací soustavě. Z výše definovaných žákovských kompetencí ale nevyplývá, že by učitel v ZUŠ měl disponovat jinými kompetencemi, než učitel ostatních typů škol. Vznik kurikulárních dokumentů a reformy školské vzdělávací soustavy se dotkl všech typů škol a s touto změnou se potýkali všichni učitelé stejně, ať působili na různých typech škol. Z tohoto vyplývá otázka, jak hluboká měla nebo má být nutnost odborné přípravy k dosažení potřebné kompetenční výbavy pro učitele na ZUŠ, a které kompetence jsou v tomto typu vzdělávání potřebné?

Rámcově vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání je založen na níže popsaných principech:

- *„liberalizace vzdělávacího procesu, podpory vzdělávací autonomie ve školách,*

⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 10

- *profesní odpovědnosti učitelů a zavádění nových forem a metod do výuky,*
- *zdůraznění směřování žáka k osvojování si klíčových kompetencí,*
- *rovného přístupu k uměleckému vzdělávání v základních uměleckých školách*
- *a udržování a rozvíjení kulturních tradic“.*¹⁰

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel má vysokou autonomii ve výběru učiva, ve stylu výuky, v metodách výuky pro dosažení klíčových kompetencí žáků. Je zdůrazněna ona ‚zodpovědnost‘ za výsledky a rozvíjení kompetencí žáků. Jediné požadavky rámcově vzdělávacího programu na učitele bychom mohli najít v pilířích uměleckého vzdělávání, které rámcový program pro základní umělecké vzdělávání definuje takto:

- *„utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení,*
- *poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti,*
- *připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením,*
- *motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu.“*¹¹

Základní umělecké školství pocítilo proměnu učebních osnov do systému rámcově vzdělávacích programů poměrně nedávno. V roce 2010 začaly přípravy na tvorbu školních vzdělávacích programů mimo pilotní školy, od září roku 2012 všechny ZUŠ začaly vyučovat podle školních vzdělávacích programů. Nese-li základní umělecká škola slovo ‚škola‘, měla by tato instituce pochopit tento význam. Škola s sebou nese jistá pravidla a jistá očekávání. Nový systém kurikulárních dokumentů s sebou přineslo mnoho změn, nejistot, obav, odpor, nadšení a mnoho dalších. Pro každého z nás to přináší něco nového a v podstatě nehmatatelného. Nevíme, kam to bude směřovat.

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 6

¹¹ Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, s. 9

Nevíme, jak tento směr korigovat, neb pro tyto změny nevidíme podmínky. Legislativně jsou rámcově vzdělávací programy uznány a jsou definovány kompetence žáků a studentů, cíle vzdělávání, pilíře vzdělávání a podobně. Chybí ovšem ten prvotní, nejdůležitější dokument, který by završil a podnítil tyto ostatní dokumenty. V současné vzdělávací politice se debatuje o standardech učitelské profese. To by mohly být podmínky pro realizaci vzestupu českého školství. Kompetence učitelské profese nejsou nikde v rámcových ani školních vzdělávacích programech zakomponovány. Učitelská profese a její kompetence není zatím zakotvena v žádném dokumentu, který by stát zaštitil. Jak tedy máme vzdělávat budoucí generaci, která bude flexibilní, komunikativní, asertivní, šťastná, vybavená takovými znalostmi a dovednostmi, které budou potřebné pro tak různorodý trh práce a pro zaměstnání, která ještě neexistují, pokud těmito kompetencemi nedisponujeme? Jak má být budoucí generace připravena na změnu, když se v ní hlavní aktéři – učitelé, neorientují?

Vývoj učitelské profese od minimálních požadavků tkvících v pouhé, ale efektivní předání znalostí či poznatků po model širokých požadavků zahrnujících socializaci, kultivaci dětské osobnosti, zodpovědnost, rozvoj individuálních možností dětí a výsledky vzdělávání dětí, jde ruku v ruce s vývojem funkcí školy (Spilková, 2004, s. 24). Učitelská profese by tedy měla definovat: *„jaké hodnoty, dovednosti, znalosti, kvality, porozumění a podobně jsou nejdůležitější pro – být kompetentním, dobrým, kvalitním učitelem v kontextu českého školství“*¹².

Nacházíme se v době, kdy dochází k hledání, přeměnám, inovacím české vzdělávací soustavy pro budoucnost. Naskýtá se nám obraz dynamiky, která by měla znamenat otevřenost vůči změnám, schopnost flexibility učitelských činností a schopnost řešení nových situací. *„Prestiž profese a práce učitelů by měla být zájmem celé společnosti...ve složité pracovní a lidské situaci oprávněně očekávají vytvoření standardních podmínek, náležité ocenění své práce a regulérně fungující podpůrný systém.“*¹³

¹² SPILKOVÁ, V. a kolektiv, Současné proměny vzdělávání učitelů, s. 24

¹³ WALTEROVÁ, E. a spolupracovníci, Učitelé jako profesní skupina, 2. díl, s. 12

Existuje celá řada publikací¹⁴ věnující se druhům kompetencí a jejich důležitosti pro stanovení dlouho očekávaných standardů učitelské profese pro kariérní růst učitelů v České republice. Tyto publikace a jejich autoři se věnují především kompetencím učitelů v mateřských, základních, středních školách a definují požadavky na přípravu učitelů do těchto typů škol. Čas pro základní umělecké vzdělávání zřejmě ještě nedozrál a tak další řádky této diplomové práce se budou věnovat možnostem kompetencí učitelů v ZUŠ. Učitel v ZUŠ se věnuje dětem od pěti do osmnácti, popřípadě do dvaceti-dvou až dvaceti-šesti let. Věkové rozpětí, kterému by měl učitel v ZUŠ rozumět, je široké. Je tedy nutné brát v potaz kompetence v úrovni mateřské, základní a střední školy. Je potřeba vybrat takové kompetence, které budou v souladu s Rámcově vzdělávacím programem pro základní umělecké školství a s cíli školy.

1.4 POTŘEBNÝ KOMPETENČNÍ MODEL UČITELE ZUŠ VE VZTAHU KE KURIKULÁRNÍ REFORMĚ

Klíčové komponenty učitelské kvalifikace definuje Bílá kniha těmito oblastmi: odborně předmětová, všeobecně vzdělávací a osobnostní, pedagogicko-psychologická, předmětově didaktická a prakticko-pedagogická (Bílá kniha, s. 43). Pro inspiraci tvorby možných kompetencí pro učitele v ZUŠ je možné nahlédnout na názor J. Vašutové (2004), která přes takzvaný, Delorsův princip čtyř pilířů vzdělávání ‘učit se poznávat, učit se žít společně, učit se jednat a učit se být, přiřazuje pro každou oblast určité kompetence. Učit se poznávat zahrnuje kompetenci předmětovou, didakticko-psychodidaktickou, pedagogickou, informativní a informační, manažerskou, diagnostickou a hodnotící. Do druhého pilíře Učit se žít společně přiřazuje kompetenci sociální, prosociální, komunikativní, intervenční. Kompetence osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální a proevropská zahrnuje třetí pilíř Učit se jednat. Posledním pilířem, učit se být, provází diagnostická, hodnotící, poradensko-konzultační kompetence a kompetence zdravého životního stylu. V pedagogickém slovníku nalezneme¹⁵ uvedené kompetence jako připravenost učitele na nároky učitelské profese:

¹⁴ Jmenujme např. SPILKOVÁ V. a kolektiv: Současné proměny vzdělávání učitelů, 2004; WALTEROVÁ, E. a spolupracovníci: Učitelé jako profesní skupina, 2001; VAŠUTOVÁ, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu; VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M.: Kompetence ve vzdělávání, 2008

¹⁵ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ J. Pedagogický slovník, s. 103

profesní, odborně předmětová, psychodidaktická, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostická a intervenční, poradenská a konzultativní, reflexe vlastní činnosti. Další inspirací jsou čtyři jádrové kompetence Z. Heluse¹⁶. Kompetence pedologická tkví v plánování, organizování a učení žáků, vcítění se. Oborově didaktická kompetence zahrnuje odbornost předmětu a dovednost didaktické transformace. Pedagogicko-organizační kompetence znamená třídní management. Čtvrtá kompetence se věnuje kvalifikovanosti pedagogické sebereflexe. Toto kompetenční čtyřjádro přineslo vznik dalších čtyř kompetencí zabývajících se rozvoji žáka: pohyb v informačním prostoru, problematika hodnotové orientace, mezilidské vzájemnosti, zodpovědný vztah k sobě samému. Model pedagogických kompetencí V. Švece¹⁷ zahrnuje tři oblasti: kompetence k vyučování a výchově, osobnostní a rozvíjející. H. Lukášová¹⁸ vytvořila strukturu osmi kompetencí: vývojově reflektivní a diagnostická, sebereflektivní, sociálně vztahová, předmětově diagnostická, předmětově didaktická, projektivní tvořivosti, pedagogicko-výzkumná, decizní a pedagogicko-organizační (řídicí).

Shrneme-li kompetenční modely, dojdeme k ucelení **profesní kompetence**:

- **odborná kompetence**

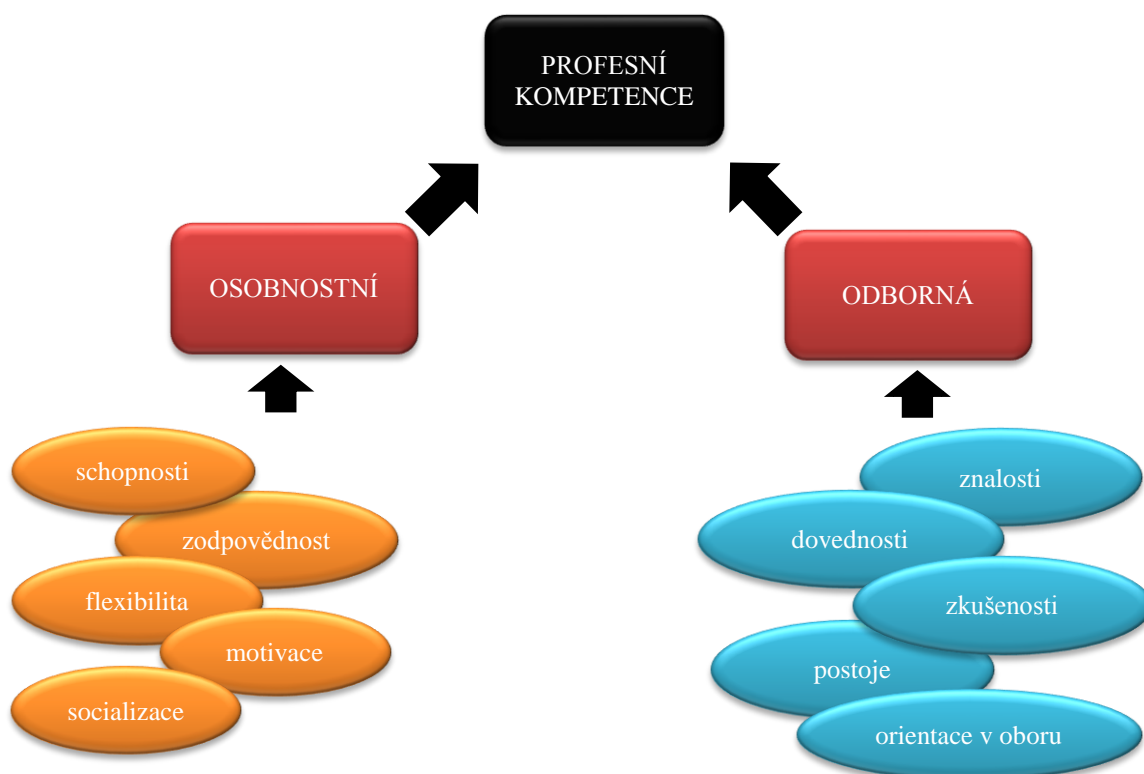
- *oborově předmětová kompetence* (z pohledu k vyučovanému předmětu) vyžaduje kvantitu i kvalitu znalostí aprobačního předmětu,
- *profesně pedagogická kompetence* (z pohledu pedagogické práce učitele) vyžaduje znalosti, dovednosti a postoje učitele týkající se interpersonální strategie, strategie učení a vyučování, komunikativní dovednosti, projektování kurikula, třídní a školní management, rozvoj osobnosti žáků, ovládání didaktických a informačních technologií, tvořivost a inovace při plnění metodických postupů, ovládání vhodných nástrojů hodnocení, sebereflexe,

- **osobnostní kompetence** (předpoklady pro učitelské povolání: na příklad autorita, trpělivost, tvořivost; osobní zodpovědnost, schopnost řešit problém, inteligenční kvocient, emoční inteligence, týmová spolupráce, flexibilita, tolerance, vysoká úroveň socializace a další), (Walterová, 2000, s. 70 – 71).

¹⁶ SPILKOVÁ, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů, s. 28 a 29

¹⁷ SPILKOVÁ, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů, s. 28

¹⁸ SPILKOVÁ, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů, 2004, s. 29



Obrázek č. 1: **Profesní kompetence** (zdroj: vlastní vypracování na základě publikace Vašutové (2004), s. 92 a publikace Vetešky, Tureckiové (2008), s. 26 a 44)

Nejčastěji se používají tyto kompetence v souvislosti s učitelskou profesí: předmětová, k učení, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující. Učitel v ZUŠ by měl být bezesporu kompetentní v oblasti **předmětové (oborové)**. Tato kompetence odráží znalosti svého předmětu (oboru), a jelikož se jedná o umělecký předmět¹⁹, tato kompetence by měla vyžadovat i dovednosti, zkušenosti a osobnostní předpoklady býti odborníkem svého oboru. Mnozí učitelé v ZUŠ jsou výkonnými umělci, kteří si dovednosti a zkušenosti utvářejí v celoživotní umělecké kariéře a tím si utvářejí svůj postoj k umění. Aprobační předmět pro učitele v ZUŠ tkví zejména v ovládnutí hry na nástroj, tanečních technik a tance jako takového, výtvarných technik a zručnosti, divadelního projevu. Tato kompetence by dále zahrnovala schopnost transformace poznatků z oboru do výuky. Dalším bodem této kompetence by mohla být spolupráce hudebního, tanečního, výtvarného a literárně dramatického oddělení, což by se dalo transformovat jako mezipředmětové vazby, jelikož umění nalézáme všude. Tato spolupráce je také závislá na samotných učitelích a motivaci pro spolupráci, dále také na managementu školy, zda spolupráci podporuje či nikoliv a jakým způsobem. Dále do této kompetence zapadá i

¹⁹ hra na nástroj, výtvarný obor, taneční obor, literárně dramatický obor

schopnost a mít motivaci vyhledávat a zpracovávat informace v oboru. Také neustálé sledování aktuálního dění v oboru a dovednost reflexe vlastní pedagogické práce je dalším bodem této kompetence. Jistá schopnost užívat informační a komunikační technologie je dnes již nutností pro všechny učitele. Schopnost podnítit žáka a vtáhnout ho do metodologie a způsobu myšlení v oboru završuje předmětovou kompetenci.

V **kompetenci k učení** by měl učitel v ZUŠ být odpovědný za znalost procesů učení, znalost vhodných vyučovacích strategií a metod pro porozumění probírané látky (práce s žáky ve věku 5 – 26 let) a znalost jejich psychologických aspektů. Odpovědnost za znalost kurikula a umění schopnosti přizpůsobit probíranou látku v souladu se školním vzdělávacím programem je nutností a zároveň novým fenoménem. Schopnost žáka hodnotit a zároveň tímto hodnocením ho motivovat a podávat mu zpětnou vazbu je další nutná dílčí část této kompetence, která je zakotvena ve školních vzdělávacích programech. Užívání různých informačních zdrojů a komunikačních technologií v uměleckém vzdělávání pro rozvoj a podporu učení žáka nabývá nových rozměrů a učitel v ZUŠ by měl být flexibilní a připravený na tuto změnu. A v neposlední řadě jít příkladem v celoživotním učení.

Kompetence **pedagogická** zasahuje do znalosti výchovy a uvědomuje si psychologické a sociální souvislosti. Tato kompetence souvisí i se znalostí práv dítěte a jejich respektu.

Kompetence **diagnostická a intervenční** je v dovednosti použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování a identifikovat speciální potřeby žáka. Zvláště důležitá je schopnost učit nadaného žáka a volit pro něj vhodný vzdělávací postup a také učit žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a určit vhodný vzdělávací postup se souladem školního vzdělávacího programu uměleckého vzdělávání. Tato kompetence také obsahuje schopnost rozpoznání sociálně patologických projevů žáků, šikany a týrání a znalost možností prevence a nápravy. Tuto kompetenci završuje schopnost zajištění kázně.

Vytvoření tvůrčího a přátelského klimatu ve třídě patří do kategorie **sociální a komunikativní** kompetence. Mělo by sem patřit také ovládání prostředků socializace žáků hlavně v hromadných předmětech. Znalost možností a mezí vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků, médií na žáky a analyzování příčin negativních postojů a chování žáků ovlivní studium v ZUŠ zvláště v adolescentním věku. Dovednost efektivní komunikace a spolupráce s rodiči je důležité vzhledem k hodnocení žáků jejich

studijních výsledků a tvorby rozvrhů hodin či dalších organizačních činností. Dalším bodem této kompetence by mohla být schopnost diskuse a utváření názorů na umění včetně pravidel diskutování (argumentace, hledání faktů, naslouchání, respektování odlišných názorů, ...). Dále schopnost vést žáka při prezentaci svého umění a jít příkladem při dodržování kulturní etikety.

Manažerská a normativní kompetence je další důležitou složkou profese učitele. Tato kompetence by měla zahrnovat znalosti o zákonech a dalších normách, které se učitelů ZUŠ týkají:

- Nařízení vlády č. 137/2009 Sb., kterým se stanoví Katalog prací,
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., kterým se stanoví rozsah přímé vyučovací, výchovné, speciálně pedagogické a pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků (změna č. 273/2009 Sb.),
- Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení,
- Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání,
- Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.,
- Vyhláška pro základní umělecké vzdělávání č. 71/2005 Sb.,
- Učební plány,
- Rámcově vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV) a Školní vzdělávací program školy (ŠVP).

Dalším důležitým bodem je dovednost plánování a organizování kulturních akcí, koncertů, výstav, představení, projektů a dalších činností. Učitelská profese dále vyžaduje výbavu po organizační stránce týkající se třídní agendy: základní administrativní úkoly, vyplňování třídních knih, sestavování vzdělávacích cílů jednotlivých žáků i skupin v rámci ŠVP, vyplňování a archivování katalogů, vedení záznamů hodnocení, nepovinně i osobní portfolio a také vedení portfolio žáků.

Další profesionální rozvoj a reflexe vlastní práce bychom mohli najít v **kompetenci profesně a osobnostně kultivující**. Patří sem profesní etika učitele, etický kodex školy, obhajování používaných pedagogických postupů a postojů, realizace dalšího vzdělávání, nové cesty v uplatňování poznatků.

Z výše zmiňovaných kompetencí by se dala shrnout očekávaná kompetentní vybavenost učitele v uměleckém vzdělávání pro 21. století. V prvé řadě vyvstává otázka o kvalitě učitelské profese v uměleckém vzdělávání: má být v uměleckém školství zejména aktivní umělec a učitel ZUŠ na pár hodin v jednom anebo učitel jako neaktivní umělec, který se bude věnovat učitelské profesi řádně? Může být aktivní umělec i prvotřídním učitelem? Učitelská profese v ZUŠ nepochybně vyžaduje dovednost v jedné či více uměleckých disciplín, tedy býti odborníkem vyučovaného předmětu. Dále je to aktivní sledování dění v uměleckém světě zvláště pak v pedagogické, psychologické a sociální oblasti. Orientovat se v aktuálních tématech a zařadit nové poznatky do výuky. S tím souvisí odbornost v informačních a komunikačních technologiích a propojenost s metodikou výuky. Budoucí generace je vychovávána v duchu týmového myšlení. I tady lze do základního uměleckého vzdělávání zařadit mezioborovou spolupráci na půdě školy i mimo ni. Rámcově vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání dalo v podobě alespoň jedné vyučovací hodiny možnost pro spolupráci učitelů v podobě komorní hudby a tomu podobné předměty. Nová generace si žádá nové metodické postupy. Učitel v uměleckém vzdělávání pro 21. století by měl být znalcem různých metod a technik učení a zvládat propojit tato očekávání s cíli školy, s cíli žáka i s cíli sebe samého. S implementací kurikulárních dokumentů do základního uměleckého školství vplula nová oblast vyučovacích strategií a to v oblasti vzdělávání žáků mimořádně nadaných a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. S tím souvisí různé metody hodnocení a podávání adekvátní zpětné vazby. A nové potřeby kompetenční výbavy se týkají základů znalostí managementu a reflexe vlastní práce i reflexe osobnostní.

2 MANAGEMENT ZUŠ V ROLI ROZVOJE UČITELE VE VZTAHU KE KURIKULÁRNÍ REFORMĚ

Nová reforma školství přináší mnoho změn a nových očekávání pro 21. století, ve kterém začínáme další desetiletí. Možná je příliš troufalé tvrdit, že 21. století bude stoletím **celoživotního učení**. Nyní se tomu přikládá velký význam, zejména v souvislosti s konkurenceschopností jednotlivých zemí. „*Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání. Zahrnuje všechny možnosti učení (ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj), které jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.*“²⁰

Celoživotní učení se dělí na dvě etapy:

- **počáteční vzdělávání** – zahrnuje základní, střední i terciární vzdělávání,
- **další vzdělávání** – navazuje na stupně počátečního vzdělávání.

Podstatou rozvoje učitelů je získávat nové znalosti a osvojovat si nové dovednosti **v rámci dalšího vzdělávání**, které by učitelům pomohly rozvinout klíčové kompetence a to vše, jak již bylo řečeno v 1. kapitole, v inspirativních podmínkách poskytnuté managementem základních uměleckých škol.

Učitelská profese se proměňuje a přetváří v hodnotnou pozici ve výchovně vzdělávacím procesu, tedy v edukaci našich budoucích generací. Tito učitelé (všech typů škol) potřebují vůdce, který by je vedl po této cestě změn a proměn. Vůdce je v tomto případě ředitel (řídící pracovník ve školství). Nastává potřeba aktivní role managementu školy (zejména ředitel, případně zástupce ředitele) uvědomující si důležitost propojení aktuálních souvislostí učitelské profese a rozvoje školy.

Role ředitele školy pro rozvoj vlastní pracovní síly (zaměstnanec, učitel) pro svěřenou organizaci (školu) je nezastupitelná. Každý učitel dává do svého pracovního

²⁰ MŠMT, Průvodce dalším vzděláváním, Praha, s. 3 [online]

výkonu jistý základ označovaný Hroníkem (2006, s. 21) za „**vstup**“, který se dále dělí na:

- **potenciál učitele** (praxe, schopnosti, znalosti, dovednosti, týmová práce, kompetence),
- **sociální úroveň** (vztahy a jednání s lidmi, ochota ke spolupráci, loajalita ke škole),
- **vlastnosti osobnosti** (spolehlivost, odpovědnost, pečlivost, kreativnost, cílevědomost, ctížádost, samostatnost, čestnost, odolnost vůči stresu, flexibilita).

Podle Kociánové (2010, s. 133; srov. Koubek, 2001, s. 181) lze zaměstnance formovat (rozvíjet) dvěma způsoby:

- *„po oficiální linii jako plánovitý proces zajišťovaný především personálním útvarům a bezprostředním nadřízeným,*
- *neformálním způsobem jako spontánní proces zabezpečovaný spolupracovníky, který má značný význam pro začlenění nového pracovníka do pracovní skupiny“.*²¹

Uvedený první způsob je tedy zajišťován ředitelem, nebo pověřeným pracovníkem ve škole. Rozvoj učitele pro 21. století bude neustále důležitější ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu v nových funkcích školy. Jaká je tedy role ředitele základní umělecké školy pro rozvoj učitele 21. století v ZUŠ a jak se na to dívá současná legislativa?

2.1 ROLE ŘÍDÍCÍHO PRACOVNÍKA

Řídící pracovníci ve školství (ředitelé) jsou lidé odpovědní za práci druhých – svých podřízených (zaměstnanců). Projev odpovědnosti ředitele na rozvoj učitelů má několik podob. Plamínek (2011) uvádí tři základní role: líder, manažer a vykonavatel. Podle Lhotkové (2012) líder určuje vizi (směr), kterou manažer přemění v reálnou a vykonavatel ji zrealizuje. V každém případě jde o vedení lidí, v hlubším kontextu leadership, jehož úkolem je rozvoj potenciálu zaměstnanců. Tureckiová (2007) vidí tajemství rozvoje lidského potenciálu v: „základu vytvoření takových podmínek, ve

²¹ KOCIÁNOVÁ, R. Personální činnosti a metody personální práce, s. 133.

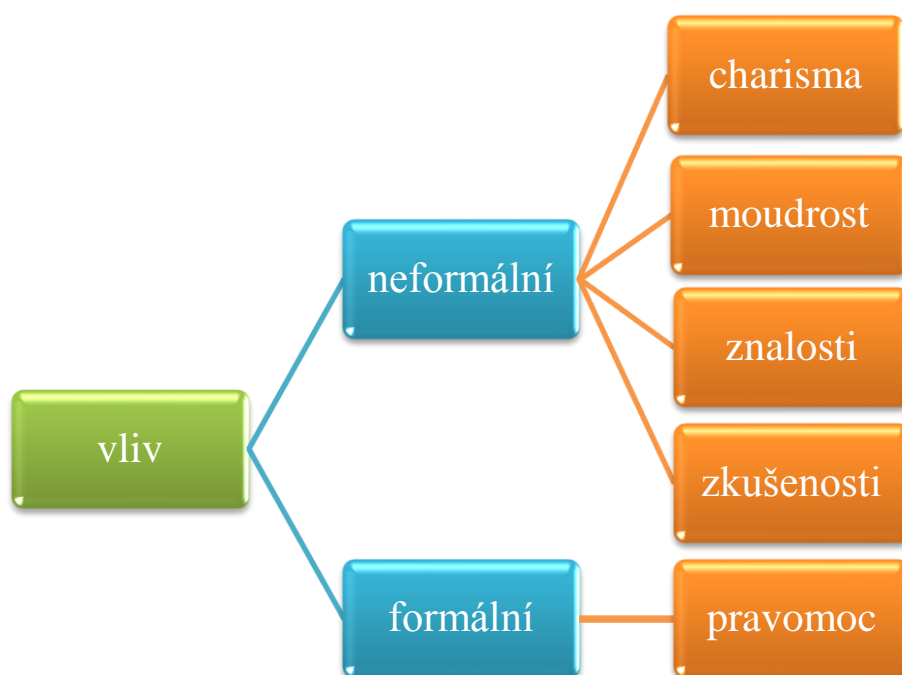
kterých lidé budou vědět, co od nich organizace očekává, čím jí mohou přispět a jak organizace jejich úsilí ocení.“²² Pod inspirativním lídrem (měnící možnosti – potenciál ve skutečnost – výsledky), jak dodává Tureckiová (2007) budou lidé ochotněji pracovat a stanou se flexibilnějšími. Roli řídicího pracovníka v rozvoji učitelů můžeme najít právě v osobním leadershipu:

- motivace – CHTÍT (ochota vést učitele a nést za ně odpovědnost),
- schopnosti – UMĚT (osobní předpoklady pro rozvoj učitelů, znalosti, dovednosti a užitečné návyky),
- podmínky – MOCI (vliv a formální moc), (Tureckiová, 2007, s.9).

Myšlenka leadershipu zakládá na schopnosti ovlivňovat učitele a prostřednictvím vhodných nástrojů – motivace, komunikace je nadchnout pro společný cíl působením na rozum – myšlení a cit – emoce, srdce (Tureckiová 2007, s. 20). Být lídrem tedy znamená uplatňovat svůj **vliv**. „*Téměř všichni úspěšní lídři ovšem také rozumějí lidem ve svém okolí. Umějí odhadnout, co se v člověku děje, a dát si práci s naladěním na jeho vlnu, je-li to třeba.*“²³ Zdroj vlivu může být podle Plamínka (2009) formální a neformální. Formální souvisí s jmenováním, volbou a neformální vychází z osobnosti lídra (ředitele).

²² TURECKIOVÁ, M. Klíč k účinnému vedení lidí, s. 8

²³ PLAMÍNEK, J. Týmová spolupráce a hodnocení lidí, s. 69



Obrázek č. 2: **Vliv lídra** (zdroj: upraveno na základě publikace Plamínka, 2009, s. 63)

Adair (2005, s. 91) se zmiňuje o pěti charakteristikách vůdcovství:

- udávat směr,
- zajistit inspiraci,
- vybudovat tým,
- být příkladem,
- být akceptovaný.

Pro vedení lidí je právě těchto pět charakteristik klíčových. Jak jinak lze formovat (rozvíjet) zaměstnance, než-li nějakou jasnou vizí, pro kterou společně naplňujeme cestu a inspirujeme se navzájem. Vybudování týmu, ve školství jej chápeme jako dobře fungující pedagogický sbor, vyžaduje delší čas, který je potřeba patřičně naplánovat. V tomto plánování pomáhá vzor (lídr – ředitel), podle kterého se postupně pedagogický sbor mění a vyvíjí. Řídící pracovník ve školství by tak měl dosahovat dalších, nejen vůdcovských, schopností – kompetencí.

2.2 KOMPETENCE ŘÍDÍCÍHO PRACOVNÍKA

„MOCI“ využít svůj vliv, ať již formální či neformální je podmíněno „UMĚNÍM“, tedy schopnostmi dosáhnout vytyčeného cíle – rozvoj učitelů na základě „CHTĚNÍ“, tzn. být správně motivován. Za „umění“ můžeme považovat kompetence, které se používají v manažerské praxi ve dvojím smyslu. Jak udává Lhotková (2012), jedná se o dvě hlediska chápání pojmu kompetence:

- kompetence od jiného: příslušnost, pravomoc, odpovědnost a
- kompetence od sebe: způsobilost, schopnost, dovednost.

Toto rozdělení nachází své prameny z cizojazyčného překladu. Slovo „competence“ se překládá jako znalost či dovednost (kompetence od sebe) a slovo „competency“ znamená způsobilost (kompetence od jiného), (Lhotková, 2012, s. 22).

Porozumíme-li dvojímu chápání rozdělení kompetencí řídicího pracovníka, pak dojdeme k závěru, že k využití vlivu ředitele na rozvoj učitelů je zapotřebí nejen schopností, pravomoci, ale také motivaci. Zde se dostáváme zpět ke třem složkám náhledu na osobní leadership. Podobně jako Tureckiová (2007) se k rozdělení kompetencí na tři dílčí části dostává i Hroník²⁴ (umím – mohu – chci). Jak zmiňuje Lhotková (2012), využít svého vlivu v rámci pravomoci, je vymezeno legislativou. Dále vyzdvihává, že využít schopností, znalostí je možné na základě vzdělání. Ovšem složka motivační, jak dále uvádí Lhotková (2012) je velmi opomíjena ze strany zřizovatelů a zmiňuje chybějící zpětnou vazbu. Z tohoto vyplývá, že je na kompetentního pracovníka (ředitele) kladena velká odpovědnost býti vůdcem, který bude mít schopnost vlastní motivace, vlastní zpětné vazby a v podstatě schopnost self-managementu.

Jak uvádí Lhotková (2012), většina modelů kompetencí manažerů, které jsou popsány v odborné firemní literatuře, se zabývají složkou osobní, složkou sociální a složkou odbornou. Některé modely jsou více zaměřeny na osobní stránku rozvoje, jiné zase na sociální.

Vycházíme-li z předpokladu, že posílení kvality výchovně vzdělávacího procesu, jehož prostředkem je rozvoj učitelů, je zapotřebí určitých kompetencí řídicího pracovníka a to klíčových. Mluvíme-li o klíčových kompetencích, máme tím na mysli

²⁴ HRONÍK, F.; VEDRALOVÁ, J.; HORVÁTH, L. Kompetenční modely in Lhotková (2012)

ty stěžejní schopnosti z nepřeberného množství ostatních dovedností. Klíčové kompetence řídicího pracovníka ve školství nejsou prozatím v legislativě uchopeny. Na poli školského managementu tak existuje určitý výběr, který vychází z firemního managementu. „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.“²⁵

Pro výběr odpovídající klíčové kompetence řídicího pracovníka pro formování učitelů je možno se inspirovat hned z několika modelů klíčových kompetencí. Belz a Siegrist (2001, s. 167) uvádějí model o třech kompetencích: sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě, kompetence v oblasti metod. Další inspiraci nalezneme na příklad u kompetenčního modelu Skanska²⁶ zúženo do třech kompetencí: kompetence řešení problému, kompetence sebeřízení a interpersonální kompetence. Ovšem nejvýstižnější kompetenční model vhodný pro ředitele školy podává Lhotková (2012, s. 62): lídrovská, manažerská, odborná, osobnostní, sociální kompetence a řízení a hodnocení edukačního procesu. Na tomto základě stanovuje dílčí kompetence, které lze chápat jako ony klíčové.

²⁵ BELZ, H.; SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, s. 166

²⁶ HRONÍK, F. Hodnocení pracovníků, s. 36



Obrázek č. 3: *Kompetenční model ředitele školy* (zdroj: Lhotková, 2012, s. 62)

Podíváme-li se na oblast rozvoje učitelů na ZUŠ z pohledu řídicího pracovníka, jsou důležité následující dílčí kompetence, které budou v této diplomové práci chápány jako klíčové:

- lídrovské: **motivace pracovníků**,
- manažerské: **stanovení strategie, personální činnosti**,
- odborné: **komunikační schopnosti**,
- sociální: **sestavování týmů**,
- řízení a hodnocení edukačního procesu: **plánování a vytváření kurikula, využití zpětné vazby** pro zlepšování procesu,
- osobnostní: **seberozvoj, sebereflexe**.

Motivace pracovníků je velmi obsáhlé téma. V případě rozvoje učitelů na ZUŠ jde zejména o zjišťování a pochopení potřeb učitelů, cílů a možností jak v pracovním, tak v osobním životě. Jedná se o schopnost správné motivace učitelů pro dosažení efektivních výsledků v souvislosti s vizí školy. „*Ředitel školy musí věnovat značný čas přemýšlení o svých pracovnících, jejich motivech a být schopen maximálně využít kapacit jednotlivých lidí.*“²⁷ Ředitel by měl být schopen identifikovat motivy a vnitřní stimuly učitelů, aby pochopil jejich jednání a přání.

Pro rozvoj učitelů na ZUŠ je dále zapotřebí klíčové kompetence **stanovování strategie**, nebo-li popis plánu cesty rozvoje učitelů v souvislosti s kurikulární reformou (školní vzdělávací program) a vizí školy. Lhotková (2012) nabízí metodu SMART jako vhodnou volbu pro řízení strategie, která bude učiteli uchopitelná (S), akceptovatelná (A), měřitelná (M), časově ohraničená (T) a splnitelná (R).

V další klíčové kompetenci **personální činnosti** najdeme schopnost pečování dalšího rozvoje pedagogických pracovníků v rámci vzdělávání a rozvoje, řízení kariéry pracovníků. K dosažení kvalitní kultury školy a určitého věhlasu je učitel tím nejlepším prostředkem a proto by měl ředitel školy věnovat tomuto tématu zvláštní pozornost, neboť díky správnému a poctivému vedení učitelů dosáhne stanovené vize a požadovaného vzdělávání žáků (na příklad kvalita výuky, nový obor, nové techniky a podobně).

Z uvedených²⁸ odborných kompetencí je **komunikace** pro oblast rozvoje učitelů na ZUŠ zřejmě nejvíce potřebnou klíčovou kompetencí. Patří do oblasti tzv. měkkých²⁹ dovedností. Jak uvádí Lhotková (2012), mnoho problémů vzniká díky špatné komunikaci mezi ředitelem a učiteli, také z komunikačních překážek nebo nepochopení dané situace. Ředitel by měl dbát na rozvíjení schopnosti komunikace a znát komunikační techniky v různých situacích a uplatňovat je v praxi. Díky komunikaci zjistí úskalí, problémy, možnosti, vyhlídky nejen rozvoje učitelů, ale i rozvoje školy.

²⁷ LHOTKOVÁ, I; TROJAN, V; KITZBERGER, J. Kompetence řídicích pracovníků ve školství, s. 68

²⁸ viz obrázek č. 3: Kompetenční model ředitele školy

²⁹ měkké dovednosti = spolupráce, komunikace, schopnost zvládat konflikty a podobně

Poznat jednotlivé učitele, odhadnout jejich pracovní možnosti, zvolit pro ně charakteristickou cestu rozvoje žádá kompetenci sociální na vysoké úrovni. **Sestavování týmů** (tvoření pedagogického sboru) je důležitá součást vůdcovské role. Je nutné využít schopností každého učitele, neboť díky nim je možno cíleně působit na rozvoj školy. Pracovat s jednotlivými členy týmu a dávat jim takové úkoly, pro něž jsou členi kompetentní, patří právě do této sociální kompetence. Další vzdělávání tedy může rozvíjet takové týmové techniky pro každého člena, které jsou nezbytné pro konkrétní úkol. Záleží to vždy na identifikaci potřeb pro daný úkol.

„Jako vedoucí pedagogický pracovník musí ředitel školy znát moderní zásady a poznatky pedagogiky pro plánování školního vzdělávacího programu školy.“³⁰ Tomuto tvrzení se nedá nic vytknout. Ředitel školy by měl být schopen využít a implementovat školní vzdělávací program pro rozvoj určitých specifík školy. Stejně tak jeho evaluaci a aktualizaci pro inovaci dalších cest rozvoje učitelů, žáků a celé školy na základě již zmíněné vhodné strategie a vize. Kompetence **řízení a hodnocení edukačního procesu** je velmi důležitá pro rozvoj učitelů na ZUŠ právě kvůli výše uvedeným důvodům.

Schéma klíčových kompetencí završuje osobní příklad: **seberozvoj** a **sebereflexe**. *„Kdo jiný než člověk stojící v čele vzdělávací instituce by měl jít příkladem ve svém vlastním vzdělávání.“³¹* Reflektovat a vyhodnocovat vlastní činy v rámci zpětné vazby patří k samozřejmým dovednostem. K tomuto lze dodat fakt, že *„získávání klíčových kompetencí je celoživotní, individuální proces, který slouží k rozvoji osobnosti.“³²*

³⁰ LHOTKOVÁ, I; TROJAN, V; KITZBERGER, J. Kompetence řídicích pracovníků ve školství, s. 73

³¹ LHOTKOVÁ, I; TROJAN, V; KITZBERGER, J. Kompetence řídicích pracovníků ve školství, s. 71

³² BELZ, H.; SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, s. 168

2.3 PŘÍSTUPY

Každá činnost vyžaduje určitý přístup, v tomto případě pozitivní a účelový pomocí vhodných metod. Metody pro rozvoj učitelů na ZUŠ by ředitelé měli hledat mimo obzor (podnikový management). Nová doba si žádá nové přístupy a tak hledání nových a užitečných cest tam, kde se vše zrodilo, může dosáhnout přílivu nového pohledu rozvoje učitelů na ZUŠ.

Přístupy k rozvoji učitelů nalezneme **v oblasti vedení lidí**. Tuto problematiku shrnuje Veber (2009) takto: „...nejúspěšnější manažeři jsou ti, kteří dokáží modifikovat svůj styl řízení v závislosti na různých situacích, skupinách pracovníků apod.“³³. Chápeme-li ředitele také jako manažera, můžeme najít inspiraci v Likertovém rozčlenění manažerských stylů:

- **autoritativní** (direktivní nařizování plnění úkolů),
- **benevolentní** (z části autoritativní, z části participativní),
- **konzultativní** (podpora obousměrné komunikace),
- **participativní** (aktivní zapojení podřízených).³⁴

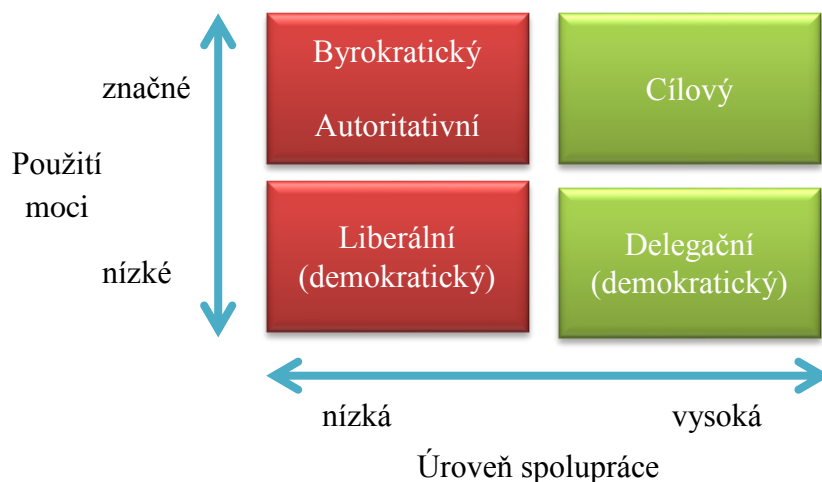
Od 60. let 20. století se do tohoto rozčlenění postupně přidávaly další styly:

- **byrokratický** (manažer se opírá o autoritu nadřízených, řídí činnost podle směrnice a další dokumenty),
- **cílový** (pomocí dlouhodobých cílů dává úkoly, motivuje),
- **demokratický** (spolupráce s podřízenými: delegační – některé úkoly přenechává na zodpovědnosti jiných, liberální – ovlivňuje činnost co nejméně), (Veber, 2009, s. 44).

³³ VEBER, J. Management, s. 44

³⁴ VEBER, J. Management, s. 44 srovnáno s TURECKIOVÁ, M. Klíč k účinnému vedení lidí, s. 99 – 100

Veber (2009) dokonce sestavil tyto styly řízení do čtyř kvadrantů podle úrovně spolupráce a použití moci.



Obrázek č. 4: **Matice stylů řízení** (zdroj: Veber, 2009, s. 45)

Ředitel ZUŠ by měl sám odhadnout, jaký styl je pro jeho podřízené učitele ten nejvhodnější na základě vyhodnocení faktu současné situace ZUŠ v souvislosti s nově formulovanou vizí definovanou ve školním vzdělávacím programu.

Rozvoj učitelů za určitým účelem souvisí s vizí školy. Ředitel by měl být sám motivován v uplatňování takového vedení učitelů, které mu poskytne dosáhnout vytyčené vize pro školu. Rozvoj učitelů je zde přímo úměrné **definování vize**. Nemá-li ředitel vůli a vizi, vedení učitelů za určitým účelem – v našem případě dosažení kvality výchovně vzdělávacího procesu všech zúčastněných na ZUŠ (žák, učitel, ředitel) na základě kurikulární reformy, se stává neřízené. Toto tvrzení nalezneme i u Vebera (2009), který cituje Kottera: „...*přístupy vedení jsou založeny na stanovení záměru, vize budoucnosti, zapojení lidí, k čemuž má sloužit komunikace se všemi zúčastněnými, jejich motivování a inspirování s cílem získat lidi pro změny a dlouhodobé potřeby organizace.*“³⁵ Ředitel by měl dát lidem jasný cíl a navrhnout (buď společně anebo samostatně) prostředky, jak cíle dosáhnout. Cíle jsou podpůrným kamenem pro vizi. Veber (2009) dále dodává: „*smyslem vedení lidí je...vyvolat u pracovníků zaujetí pro činnost, která směřuje dál, než je disciplinované plnění stanovených úkolů...předpokládá se dosažení změny postojů pracovníků k práci.*“³⁶ K tomuto slouží

³⁵ VEBER, J. Management, s. 124

³⁶ VEBER, J. Management, s. 125

činnost **ovlivňování** lidí v rámci nadchnutí se pro společnou myšlenku založené na správné **kommunikaci, motivaci a hodnocení**.

Komunikační techniky řídicích pracovníků v oblasti rozvoje učitelů tkví v umění aktivního stylu naslouchání, vhodném kladení otázek, prezentování vlastních názorů, přesvědčování, znalosti verbální i neverbální stylu řeči, asertivním jednání a empatického citění, vyjednávání a konstruktivního řešení konfliktů (Plamínek, 1996; Kanitz, 2005; K hlinger, 2007; Tureckiov , 2007).

Motivační systém je složen v podstatě z hodnocení, odměňování, rozvoje a vzdělávání. Hodnocení je nejdůležitější ve vztahu k výstupu do odměňování i rozvoje (Hroník, 2006).

Další technikou rozvoje učitelů je zejména **hodnocení** (poskytování zpětn  vazby). Hroník (2006) uvádí metody zaměřen  na minulost (zhodnocení praxe, vzdělání, další vzdělávání apod.), zaměřen  na přítomnost (za pomoci Assessment Centre, Development Centre, mana ersk  audit, zkouška), zaměřen  na budoucnost (hodnocení potenciálu).

S myšlenkou zralosti zaměstnanců (učitelů) příchází Plamínek (1996), že u nezkušených a m lo motivovaných učitelů je zapotřebí autoritativního stylu vedení od zadání úkolu, po ověřování jeho plnění až po kontrolu úkolu. Ke zralejším a zkušenějším učitelům je zapotřebí jiného způsobilu a to **koučování**. Ředitel (v tomto p ípade  chápán jako kou ) rozděluje úkoly, podává informace, ur čuje meze. Poskytuje tak učitelům prostor pro hledání vlastních postupů, jak úkol splnit. Horsk  (2009) ukazuje techniku koučování přímo ve školsk  praxi. Vyzdvihuje zejména skupinov  a t mov  koučování pro evaluaci školního vzdělávacího programu, nebo individu ln  koučování pro rozvoj učitelů a individu ln  p aci s žáky.

Další technikou rozvoje učitelů může být **mentorství**. Řídicí pracovník nebo i vedoucí oddělení (mentor) m  schopnosti pro pomáhání učiteli v poskytování informací a poznatků, v rozvíjení jeho dovedností, v poskytování zpětn  vazby, to vše na příkladech zkušenějšího a úspěšnějšího kolegy. Tato metoda se ale uplatňuje nejčastěji při příchodu nového učitele.

2.4 PODMÍNKY A METODY

Legislativní rámec rozvoje učitelů podává odstavec 3 §24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kdy je ředitel školy povinen organizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků. Po předchozím projednání s odborovým orgánem plánuje další vzdělávání. Při tomto plánování je ředitel dále povinen zvážit potřeby dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, potřeby a rozpočet školy. Jeho pravomoc je tedy velmi omezena. Téma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a roli ředitele školy přináší také Školský zákon: „*ředitel školy a školského zařízení vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků...*“.³⁷

Tento rámec rozvoje učitele prostřednictvím dalšího vzdělávání doplňuje Hroník (2007) tak, že ředitel školy identifikuje individuální potřeby a potřeby organizace dvěma úrovněmi:

- hodnocení pracovního výkonu a kompetencí,
- rozpracovaná strategie do cílů a způsob jejich naplnění.

V praxi školského systému vyvstává otázka, jakými způsoby docílit potřebného zjištění rozvoje učitele na základě dalšího vzdělávání. Na čtyřech fázích cyklu systematického vzdělávání v organizaci se shodli Hroník (2007) a Koubek (2001):



Obrázek č. 5: **Fáze dalšího vzdělávání** (zdroj: upraveno na základě publikace Hroníka (2007), s. 135 a Koubka (2001), s. 245)

³⁷ §164, odstavec 1, písmeno e zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (Školský zákon)

*„Pracovníci by měli mít jasný cíl svého vzdělávání – rozvoj schopností, jež potřebují k lepšímu výkonu....Nadřazení by měli pracovníkům vytvářet ke vzdělávání dostatečné podmínky ve smyslu podpory ve vzdělávání.“*³⁸ Pro stanovení strategie cíle rozvoje učitelů lze využít metodu SMART. Je důležité, aby pro učitele bylo plánování jejich rozvoje uchopitelné (S vnímáno jako potřeba jejich rozvoje), měřitelné (M vnímáno jako znát přínosy rozvoje), akceptovatelné (A vnímáno jako ztotožnění se s rozvojem v definované oblasti), splnitelné (R vnímáno jako být schopen se rozvoje zúčastnit, splnit a být schopen zpětné vazby = realizovat) a časově ohraničené (T jako definování délky rozvoje).

Cíl první fáze rozvoje (dalšího vzdělávání) je identifikovat potřeby vzdělávání pedagogických pracovníků. Způsobů, jak cíle dosáhnout je vícero:

- hospitace,
- rozhovor o sledovaném pracovním výkonu (na příklad v rámci systému **každoročního rozhovoru**, kde se uplatňuje také sebeevaluace učitele),
- vyhovění požadavkům učitelů (sami učitelé navrhnou téma, ve kterém by se chtěli vzdělávat),
- vize školy (kam škola bude směřovat a jaké učitele k tomu bude potřebovat),
- snaha o neustálé zlepšování kvality ve výuce,
- snaha o spokojenost učitelů prostřednictvím rozvoje jejich osobnosti a předcházení syndromu vyhoření.

Druhá fáze by měla zkonkretizovat jádro plánu dalšího vzdělávání (Koubek, 2001, s. 250):

1. téma a obsah vzdělávacího programu,
2. pro koho,
3. jakým způsobem (interní nebo externí vzdělávání, metody vzdělávání, didaktické pomůcky, režim vzdělávání),
4. kým, jakou organizací,
5. kdy (stanovit krátkodobé, střednědobé nebo dlouhodobé vzdělávání a případné zabezpečení suplujícího učitele),
6. kde (místo konání, zajištění ubytování, dopravy, stravování),

³⁸ KOCIÁNOVÁ, R. Personální činnosti a metody personální práce, s. 171

7. finanční náklady,
8. jak se budou hodnotit výsledky vzdělávání či účinnost vzdělávacího programu.

Třetí fáze je realizační. Čtvrtá fáze může nabídnout zpětnou vazbu o vzdělávací aktivitě sepsáním postřehů, sepsáním nové metodiky, implementací do výchovně vzdělávacího procesu, sebeevaluace, autoevaluace školy a další. V každém případě se očekává ‚zisk‘ v podobě rozvoje kvality výuky a celkové kultury školy.

Rozvoj učitele pro 21. století je tedy nejvhodnější pomocí fungujících systémů ve škole směrem k učiteli a nastavit ho požadovaným směrem, který lze vybudovat několika způsoby:

- **orientační balíček** pro nového učitele (seznámení s legislativou platnou pro ZUŠ včetně BOZP a PO, dokumenty pro vnitřní záležitosti školy, organizace školního roku, ŠVP, zaměstnanecké výhody, systém vnitřní komunikace, školní prostory, didaktické pomůcky, uvádějící učitel, a podobně),
- **hospitační plány** (rozvržení hospitační činnosti; stanovení kritérií, oblastí, cílů; formulář pro hospitaci sestavený na základě kooperace učitelů a vedení školy; vlastní hospitace, vyhodnocení hospitace, po-hospitační rozhovor, vyhodnocení celkové hospitační činnosti),
- systém **hodnocení** pracovníků,
- systém **odměňování** pracovníků,
- systém **evaluace** (školy i učitelů).

Stanovená kritéria hodnocení a odměňování podpoří systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) v podobě jistých očekávání splnění úkolu, rozvíjení pracovních kompetencí a implementací naučených schopností do výchovně vzdělávacího procesu. Pokud má škola plán strategie rozvoje učitelů pomocí DVPP, má tímto podklady pro hodnocení a odměňování pracovníků a systém řízení pracovního výkonu je provázaný a ucelený, pro učitele jasně definovaný.

3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ZUŠ

Jedním ze základních bodů posuzování kvality učitele je další vzdělávání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků (Bílá kniha, 2001, s. 44). Učitel na ZUŠ se může rozvíjet díky praxi svého povolání a dalšího vzdělávání nejen svého předmětu, své osobnosti, ale také dalších aktivit souvisejících s výchovně vzdělávacím procesem. Vývoj učitelské profese v uměleckém školství je spjato s historií zakládáním učilišť a škol, kde se provozovala hudba a další umění (tanec, divadlo, výtvarná tvorba). Zakladateli a učiteli byli převážně skladatelé a výkonní umělci, kteří své umění předávali dál svým studentům. Základní umělecké školství s učebními plány vznikaly po 2. světové válce. Samotné vzdělávání učitelů probíhalo vlastním aktivním působením hráčské činnosti formou koncertování, skládání, cestování, učení. Nejvíce uměleckých zkušeností může učitel žákovi předat, pokud je stále aktivním umělcem. Toto pravidlo platí dodnes. Funkce školy a role učitele se ale mění díky společensko – kulturním změnám. *„Změnil se charakter školní populace, model a životní styl rodiny, prudce se rozvíjí věda a technika, projevuje se vliv působení medií. Tradiční, transmisivně orientovaná škola, relativně uzavřená, orientovaná na předávání kultury a sociální zkušenosti novým generacím ztrácí schopnost být univerzální institucí, jedním z pilířů institucionální konstrukce společnosti.“*³⁹

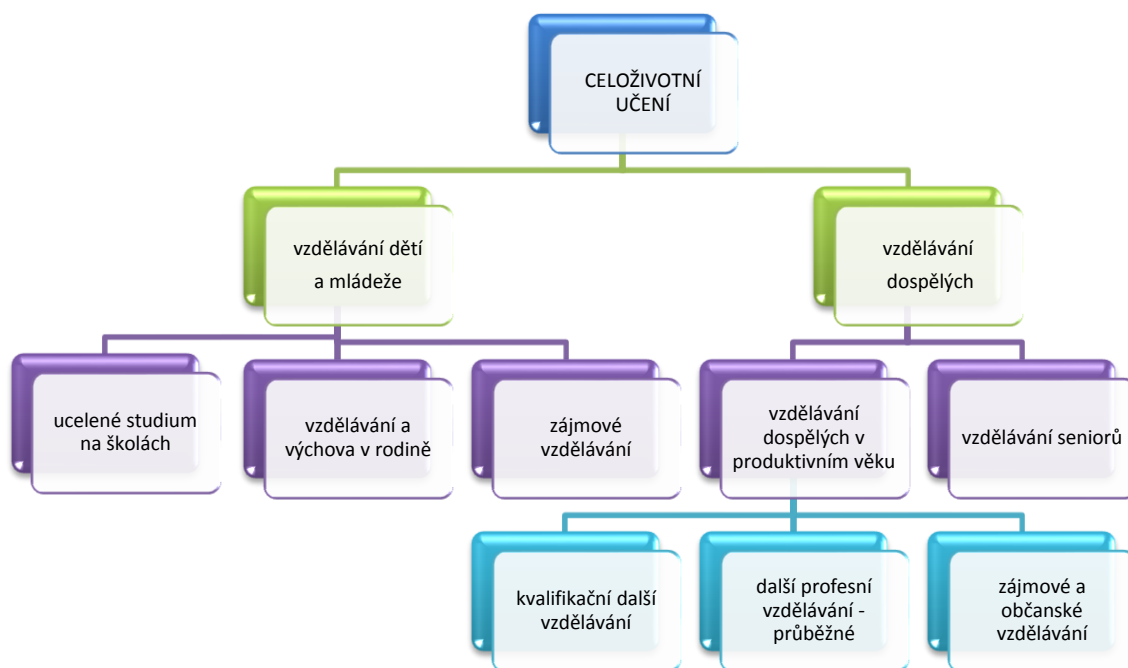
3.1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Další vzdělávání se člení na dvě skupiny: profesní vzdělávání, občanské a zájmové vzdělávání. Profesní vzdělávání⁴⁰ je dvojího typu: **kvalifikační další vzdělávání** pro získání potřebné aproby jako rozšiřující, specializační, rozdílové, funkční, doplňující, pedagogické studium, a **průběžné další vzdělávání** pro obnovu či prohloubení aproby, pro něž se používá zkratka DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků).

³⁹ WALTEROVÁ, E. a kolektiv: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, s. 12

⁴⁰ druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ukládá §1 Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů

„Celoživotní učení zahrnuje **formální, neformální a informální vzdělávání** a předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého života.“⁴¹



Obrázek č. 6: **Celoživotní učení** (zdroj: vlastní na základě publikace Walterové, 2001, s. 38 a publikace Vetešky, Tureckiové, 2008, s. 21)

Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích – školách. Absolventi získají vysvědčení, diplom, certifikát a podobně. Toto vzdělávání podléhá legislativě⁴², která určuje organizaci tohoto typu vzdělávání (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21). Do formálního vzdělávání z hlediska umění zařazujeme konzervatoře, střední a vysoké školy s uměleckým zaměřením.

Neformální vzdělávání probíhá v zařízeních zaměstnavatelů, nestátních vzdělávacích institucích a jinde. Toto vzdělávání se realizuje formou kurzů, seminářů a podobně. Je zaměřeno na získání potřebných vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí pro pracovní uplatnění nebo pro další vzdělávání. Absolventi získají certifikát, osvědčení a podobně (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21). Do tohoto typu studia můžeme započítat i studium pro dospělé v základních uměleckých školách, protože neposkytují stupeň

⁴¹ VETEŠKA, J; TURECKIOVÁ, M.: Kompetence ve vzdělávání, s. 21

⁴² zpravidla Školský zákon

vzdělání. Poskytují pouze základy vzdělání, což se od stupně vzdělání liší. Neformální vzdělávání, které se týká dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jako průběžné vzdělávání je legislativně zakotveno v §10 Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Délka trvání vzdělávacího programu činí nejméně 4 vyučovací hodiny.

Informální vzdělávání získáváme každodenními činnostmi a zkušenostmi. Je to určitý typ sebevzdělávání bez možnosti kontroly a ověření získaných znalostí, je založeno na uvědomění získaných znalostí a postřehů. Je nesystematické a neorganizované (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků základních uměleckých škol je velmi specifické svou oblastí. Další vzdělávání právě pro tyto učitele se týká zejména umění (hudba, tanec, divadlo, výtvarná oblast) a nabídek na průběžné vzdělávání není mnoho. Vzhledem k budoucímu vývoji 21. století ve znamení celoživotního učení je pro učitele základních uměleckých škol nutnost uvědomění si odborné přípravy a poctivost či zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání pro dosažení kvality ve výuce a rozvíjení kvality své osobnosti.

3.2 ORGANIZACE ZAJIŠŤUJÍCÍ DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

První nástin dalšího vzdělávání učitelů základních uměleckých škol v České republice (dnes pedagogických pracovníků) by se dalo datovat od roku 1957, kdy došlo k zřízení kabinetů základních hudebních škol při krajských ústavech, které začaly učitele vzdělávat v didaktické oblasti, pořádaly kurzy doškolování ve hře na nástroj a staly se hlavními organizátory výchovných koncertů (později Krajské pedagogické ústavy). Zvyšování kvalifikace pomocí didaktiky pomáhaly vyšší hudebně pedagogické školy a konzervatoře. Dále roku 1975 byla ustavena Česká hudební společnost jako dobrovolná zájmová organizace, která nabízela doplňkové vzdělávání učitelů hudební výchovy, pomoc zájmové umělecké činnosti dětí a mládeže, nabízení hudby a zpěvu dospělým, pobízela tvorbu a edice skladeb pro děti a mládež. Tato organizace byla podřízena ministerstvu kultury, ale spolupracovala s dalšími organizacemi. Organizace

Česká hudební společnost pořádala mimo jiné koncerty pro děti a mládež, letní interpretační semináře v Bechyni, kursy zobcové flétny, modernizace výuky a další.

V současné době se o další vzdělávání pedagogických pracovníků v Evropě starají na příklad Organizace pro výchovu, vědu a kulturu UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), která podporuje rozvoj vzdělanosti, děti a mládež, učitelskou profesi. Dále Světová konfederace organizací WCOTP (World Confederation of Organizations of the Teaching Profession), která se zabývá problematikou učitelské profese. Ještě zmíníme Mezinárodní společnost hudebního vzdělávání ISME (International Society for Music Education) pořádající světové a regionální konference a semináře, podporující hudební vzdělávání pro lidi všech věkových kategorií, budující celosvětovou komunitu hudebních pedagogů a podobně. Organizace EPTA (European Piano Teachers Association) je sdružením učitelů vyučujících předmět klavír. Tato organizace vydává i časopis s nejnovějšími poznatky a aktivitami v oblasti pianistické a vzdělávací. Národní agentura pro evropské vzdělávací programy NAEP (National Assessment of Educational Progress) organizuje program Comenius, který je součástí Programu celoživotního učení. Většinou se jedná o tři typy vzdělávacích akcí, jako další vzdělávání pedagogických pracovníků a ředitelů: strukturovaný kurz profesního rozvoje, stáže, účast na konferencích a seminářích. Podmínkou je znalost nejlépe anglického jazyka.

Pro hudební školy v Evropě existuje Unie evropských hudebních škol EMU (European Musicschool Union) a je profesní organizací ředitelů uměleckých škol. Tato evropská asociace uměleckých škol zaštiťuje jednotlivé národní asociace (u nás AZUŠ ČR Asociace základních uměleckých škol) a je poradním orgánem Evropské rady (ES), je členem Evropské hudební rady (EMC) a Mezinárodní hudební rady (IMC). Stará se o organizování seminářů, odborná vyjádření, evropské projekty spolupráce škol, konzultace a poradenství v oblasti evropské legislativy, přípravu materiálů z odborných konferencí UNESCO, možnosti dalšího vzdělávání učitelů (Kolafa, 10/2012).

*„V současné době neexistuje na národní úrovni instituce či alespoň pracoviště, které by se systematicky zabývalo výzkumem a vývojem metodik a technologií v oblasti dalšího vzdělávání jako celku, ani v oblasti dalšího profesního vzdělávání jako jeho nejvýznamnější části.“*⁴³ V České republice je tedy příliš mnoho organizací, které

⁴³ MŠMT, Průvodce dalším vzděláváním, Praha, s. 14 [online]

pořádají, ač nesystematické, další vzdělávání pedagogických pracovníků, zmiňme na příklad:

- webový portál Další vzdělávání pedagogických pracovníků v Praze,
- webový portál DVPP INFO,
- VISK – Vzdělávací institut středočeského kraje,
- NUV – Národní ústav pro vzdělávání⁴⁴,
- NIDV – Národní institut pro další vzdělávání,
- PedF UK Praha – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy pořádá kurzy a semináře v rámci DVPP v evropském projektu Investice do rozvoje vzdělávání,
- ÚPRPŠ Pedf UK Praha – Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy nabízí průběžné vzdělávání,
- AMU – Vysoká škola umělecky zaměřená (hudební, filmová, divadelní) pořádá kurzy v rámci DVPP několika semestrální,
- NIPOS – Národní informační a poradenské středisko pro kulturu,
- a další organizace s akreditací MŠMT.

3.3 MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Neformální vzdělávání může probíhat takovouto formou (Kociánová, 2010, s. 170; srov. Prášilová, 2009, s. 120; srov. Koubek, 2001, s. 250-251):

- mimo pracoviště (off the job, nebo také externí vzdělávání),
- na pracovišti (on the job, nebo také interní vzdělávání).

Mezi nejčastější formu externího vzdělávání (off the job) vhodné pro učitele základních uměleckých škol patří **přednášky**. Tato metoda je zaměřená na zprostředkování faktických informací či teoretických znalostí. Nevýhodou je jednostranný tok informací. V současné době tuto metodu používá na příklad Konzervatoř v Brně pod názvy Klavírní soboty, Kytarové soboty, Dechové soboty, Smyčcové soboty, Sobotní pěvecké semináře. Jedná se o přednášky, které obsahují ukázky metodických postupů, pedagogických a psychologických přístupů ve výuce. Přednášejí přední úspěšní

⁴⁴ Národní ústav pro vzdělávání vznikl 1. července 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP)

pedagogové z konzervatoří, z akademie múzických umění i ze základních a soukromých uměleckých škol. Další metodou může být **masterclass (mistrovské kurzy)**, která je využívána hlavně v hudebním oboru. Tyto mistrovské kurzy nabízejí aktivní a pasivní účast. Aktivní⁴⁵ účast je vhodná pro studenty studující konzervatoř nebo akademii múzických umění a pasivní účast (pozorovací) je vhodná pro učitele všech typů hudebních škol. Tyto mistrovské kurzy se zabývají těmi nejtalentovanějšími žáky a studenty a pro uplatnění výukových metod pro takzvané průměrné dítě v základní umělecké škole nebývá příliš přínosné. Další metodou je na příklad **workshop (dílňa)**. Prostřednictvím různých technik⁴⁶ učitelé pomocí vlastních zkušeností a znalostí dojdou k výstupu (výsledku), který je využitelný pro jejich učitelskou praxi. Lektor je v roli moderátora. Workshopy se pořádají na nejrozličnější témata ve všech oborech: hudební, taneční, výtvarný a literárně dramatický. **Benchlearning**⁴⁷ je metoda, která se dá použít pro získání nebo porovnání určitých výsledků, na příklad porovnání školních vzdělávacích programů, organizace soutěží a dalších kulturních akcí. Jde o zveřejnění know-how dané základní umělecké školy v určité oblasti. Podobně je na tom metoda **job-shadowing (stáž)**, což by se ve školství dalo transformovat jako sledování výuky jiného učitele. Pozorovatel se průběžně může ptát na metody a postupy a tím sledovaný získá zpětnou vazbu, jako zdroj ke své sebereflexi. Učení se je tedy obousměrné. V současnosti jsou vypisovány granty na pobyty učitelů v zahraničí, kde se tato metoda nejčastěji užívá. Problémem je jazyková bariéra. Podmínkou účasti je základní znalost cizího jazyka (nejlépe anglického). **Samostudium** je další metodou vzdělávání učitelů a je finančně nenáročná. Samostudium se čerpá zpravidla v době školních prázdnin a učitelé si volí náplň samostudia většinou samostatně. **E-learning** je metoda podobná samostudiu a je také vhodná pro základní umělecké školy. V současnosti se téměř nevyužívá. Je to metoda, která skýtá mnoho skrytých pozitivních vlastností, jež učitelé základních uměleckých škol ocení spíše v dohledné budoucnosti. Pozitiva pohodlí domova, možnost vlastního časového harmonogramu (záleží na typu studia) a dalších, možná nepředčí fakt vlastnění kvalitních informačních technologií pro všechny zúčastněné.

⁴⁵ aktivní účast – student je pro lektora modelem, na kterém se ukazují dobré stránky i nedostatky a praktická cvičení na odstranění problémů

⁴⁶ brainstorming, priorizace, mentální mapy, zpětná vazba a další

⁴⁷ benchlearning znamená učení se od jiných

Metoda shadowing se dá použít i na pracovišti (on the job). Zejména u nově nastoupivších učitelů jsou ukázkové hodiny většinou u nejúspěšnějšího učitele dané základní umělecké školy. V opačném případě je užívána metoda **coaching (koučování)** pro začínající učitele a **mentoring**. Koučování je metoda, kdy uvádějící učitel (nebo také nejčastěji vedoucí oddělení) nedává pevné rady, fakta a doporučení, ale s jeho pomocí je sám nalézá. Koučovaný si hledá svou cestu společně s koučem na rozdíl od techniky mentoring. Při této metodě mentor (ten zkušenější) dává rady, doporučení, říká myšlenky na určitý dotaz a je na vedeném, jak s těmito informacemi naloží. Ve školství je nejznámější a nejobávanější forma vzdělávání on the job metoda **hospitace**. Podle pedagogického slovníku (2003) je hospitace „*návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají škol. inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.*“⁴⁸ Hospitace dává v pohospitačním rozhovoru prostor pro zpětnou vazbu učitele. **Instruktaž při výkonu práce** je podle Prášilové (2009) metoda používaná zejména při zácviku začínajícího učitele. Jedná se hlavně o zpracování administrativních materiálů, kultura dané základní umělecké školy a ostatní organizační činnosti, používání dostupné informační technologie a ostatních přístrojů. **Counselling (konzultování)** je metoda, která se ve školství užívá hojně. Jde o samovolné formování pracovních schopností vyměňováním názorů a postřehů z učitelské praxe mezi učiteli. Tato metoda je neřízená a vychází z vlastních potřeb učitelů. Posledním druhem metody vzdělávání on the job vhodná pro základní umělecké školy je beze sporu **pracovní porada**. Vedou jí většinou vedoucí oddělení, nebo vedení školy. Zúčastňují se jí učitelé podle oborů a tématu k řešení. Druhy a metody je jedna část dalšího vzdělávání, ale ta podstatnější část je obsahová náplň dalšího vzdělávání.

3.4 OBSAHOVÁ NÁPLŇ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V současné době je obsahová náplň dalšího vzdělávání vhodná pro základní umělecké školy věnována těmto tématům:

⁴⁸ PRŮCHA J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ J. Pedagogický slovník, s. 75

- obecná metodika, didaktika hry na nástroj (teoreticko-praktické kurzy a semináře),
- psychohygiena a relaxace pro pedagogické pracovníky,
- syndrom vyhoření (není určeno speciálně pro ZUŠ)
- a další společná témata, která nejsou typem školy vyhraněna.

Od roku 2008 se uskutečňují pravidelná celostátní setkání učitelů literárně dramatického oboru ZUŠ pod vedením NIDV (iniciativu vytvořilo krajské pracoviště Karlovy Vary). ÚPRPŠ Pedf UK v Praze (Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství) pořádá akreditované kurzy vhodné pro učitele výtvarného oddělení působící v jakékoliv škole. Zabývají se tématy rozvíjení výtvarného vyjadřování dětí, použití výtvarného jazyka ve fotografii, arteterapie⁴⁹, artefiletika⁵⁰ a další. Dále na příklad SUPŠ v Bechyni (Střední umělecko-průmyslová škola) pořádá akreditované kurzy různých technik využívané v keramice a výtvarném oboru (modelování, vytáčení z volné ruky pro začátečníky a pokročilé, malba na keramiku výroba sádrových modelů a forem, základy kreslení a návrhové kresby, základy designu, základy grafických technik, základy počítačové grafiky a úpravy fotografií, textilní techniky, tvorba závěsných obrazů). Pro taneční, literárně dramatický, hudební, výtvarný obor je nově pořádán organizací NIPOS „Týden uměleckého vzdělávání a amatérské tvorby“ ve spolupráci s NÚV, Folklorní sdružení ČR pod záštitou České komise pro UNESCO, Ministerstva kultury, MŠMT, Výbor pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice Senátu Parlamentu České republiky. Pro učitele tanečního oboru je pořádána každoročně konference s cílem vytvořit příležitost pro diskusi, ujasnění a konkretizování aktuálních otázek neformálního uměleckého vzdělávání v oblasti tance (Celostátní konference – umělecké vzdělávání, pořádaná organizací NIPOS).

Některá témata jsou společná pro pedagogické pracovníky mateřských, základních, středních a základních uměleckých škol. Je nutné hledat, třídit, vybírat nabídky a dávat poptávky organizacím zajišťující další vzdělávání pedagogických pracovníků. Další

⁴⁹ Arteterapie = léčení prostřednictvím obrazu a výtvarných aktivit

⁵⁰ Artefiletika = reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů – dramatických, výtvarných, hudebních, tanečních. Cílem artefiletiky je obohacování kulturního kapitálu žáků, rozvíjení jejich sociálních kompetencí a prevence psycho-sociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit reflektovaných v žákovské skupině.

vzdělávání potřebuje témata pro rozvoj výuky v ZUŠ v 21. století vzhledem ke kompetencím učitele:

- odbornost: neustále se seznamovat s novými poznatky z oboru, prohlubovat si již poznané,
- odbornost: umění komunikace (schopnost vysvětlit látku, umět předat informace, schopnost diskusí),
- kompetenční vybavenost pedagogů v souvislosti s vzděláváním a výchovou ke klíčovým kompetencím žáků v ZUŠ (zejména druhá a třetí oblast klíčových kompetencí – osobnostně sociální, kulturní):
 - kulturní osobnost: vhodnost kulturních akcí pro děti a adolescenty (organizace, témata, jak vybírat vhodnost, jak prezentovat, jak diskutovat, jak zařadit do výukových metod),
 - spolupráce: týmové techniky, psychohygiena, základy organizace,
 - sebeuvědomění: metody a způsoby hodnocení dětí, adolescentů, vlastní (sebereflexe),
 - jak pracovat s trémou, umění rétoriky, prezentace,
 - motivační techniky dětí, adolescentů, učitelů, vlastní (sebemotivace),
- zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky v ZUŠ,
- základy organizačních dovedností v hromadných i individuálních předmětech, včetně základů rétoriky a ovládání mluvidel (práce s hlasivkami),
- základní otázky výuky přípravné hudební výchovy (není formulováno v RVP ZUV),
- metodika vedení dětského sboru, komorní hry, souborové hry a orchestru,
- kvalitní příprava žáka na střední školy umělecky zaměřené,
- kvalitní příprava žáka na soutěže,
- pedagogické minimum z oblasti managementu pro širší rozhled činností vedení školy a uvědomění si souvislostí,
- manažerské minimum pro osobnostní rozvoj (na příklad self-management nebo time-management, týmové techniky, řešení konfliktů s rodiči a další),
- manažerské minimum pro uvádějící učitele (vedoucí oddělení) v ZUŠ jako možný střední management škol,
- propagace školy a kultura školy, souvislosti a důležitosti image školy,
- ŠVP jako živý dokument.

Zajímavý projekt ‚Učitel ZUŠ‘, který byl financován dotací EU formou grantu, by mohl být vzorem pro ostatní kraje. Cílem byla podpora dalšího vzdělávání učitelů ZUŠ Karlovarského kraje. Bylo zorganizováno 16 jednodenních odborných kurzů pro učitele hudebního, tanečního, výtvarného a literárně dramatického oboru a 2 dvoudenní výjezdní manažerské kurzy pro ředitele ZUŠ. Programovou nabídku dalšího vzdělávání zašitoval Národní institut pro další vzdělávání (NIDV).

3.5 PODPORA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ MANAGEMENTEM ZUŠ

Legislativní rámec dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je zakotven v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který stanovuje povinnost dalšího vzdělávání pedagogickým pracovníkům. Zákon dále uděluje řediteli školy **povinnost vypracovat plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** s ohledem na potřeby a finanční možnosti školy. Většinou se tedy učitelé mohou vzdělávat tehdy, dovoluje jim to provoz školy, tzn. v dopoledních hodinách, o víkendech a o prázdninách. Vypracovat plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je důležitý pro **motivování učitelů** (formou odměn, formou řízeného kariérního postupu, formou řízeného osobnostního a pedagogického růstu apod.), pro **rozvoj školy** (vznik nového předmětu, rozvoj spolupráce mezi učiteli, splnění poptávky od uchazečů apod.) a samozřejmě pro **finanční plánování** rozpočtu školy.

Dalším významným dokumentem o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků je Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (č. 412/2006 Sb.). Tato vyhláška specifikuje druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, studium k prohlubování odborné kvalifikace). Podle kariérního stupně a platové třídy jsou zde konkrétněji sepsány základní činnosti dalšího vzdělávání. Vyhláška tedy popisuje podmínky a náplň dalšího vzdělávání jen v obecné rovině.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zjistit:

- v čem se učitelé ZUŠ mají rozvíjet na základě kompetencí žáků v ZUŠ v souvislosti s kurikulární reformou,
- jaké jsou přístupy ředitelů v procesu rozvoje učitelů v ZUŠ v souvislosti s kurikulární reformou.

4.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA

První výzkumná otázka definuje zkoumanou oblast týkající se strategií a kompetentním vybavení učitelů: v čem se učitelé ZUŠ mají rozvíjet (co a jak) na základě kompetencí žáků v ZUŠ v souvislosti s kurikulární reformou.

Druhá výzkumná otázka se zamýšlí nad rolí ředitelů v rozvoji učitelů z pohledu oblasti vedení lidí.

4.3 HYPOTÉZY

HYPOTÉZA Č. 1: Pokud si ředitelé uvědomují provázanost a důležitost učitelských kompetencí a žakovských kompetencí, pak je míra plánování rozvoje učitelů vyšší, než ve školách, kde se významu rozvíjení učitelů na základě kompetencí žáků nepřikládá takový význam.

- proměnné: vědomí provázanosti učitelských a žakovských kompetencí, řízené plánování rozvoje učitelů

HYPOTÉZA Č. 2: Pokud mají ředitelé manažerské vzdělání, je míra řízeného plánování rozvoje učitelů vyšší, než na školách, kde ředitelé nemají takové vzdělání.

- proměnné: manažerské vzdělání, řízené plánování rozvoje učitelů

HYPOTÉZA Č. 3: V případě, že řídícím pracovníkem je žena, je míra řízeného plánování rozvoje učitelů vyšší, než ve školách, kde je řídícím pracovníkem muž.

- proměnné: žena, řízené plánování rozvoje učitelů

HYPOTÉZA Č. 4: Jestliže souvisí evaluace ŠVP a stanovení vize s rozvojem učitelů, pak míra řízeného plánování rozvoje učitelů je vyšší, než ve školách, kde s tímto tvrzením nesouhlasí.

- proměnné: evaluace ŠVP a stanovení vize, řízené plánování rozvoje učitelů

4.4 VÝZKUMNÉ METODY

SBĚR DAT

Pro první výzkumnou otázku byla zvolena analýza dokumentů školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) metodou **sběru dat** formou konstantní komparace (na začátku nebude žádná hypotéza, bude probíhat sběr dat, třídění dat, společné a rozdílné prvky budou dávány do kategorií a pomocí tohoto vznikne výzkumná otázka/hypotéza, nacházení pravidelnosti). Dokumenty ŠVP budou vybrány formou kumulativního výběru (začít s jedním dokumentem, následně rozšiřovat o další dokumenty).

INTERVIEW

Pro druhou výzkumnou otázku bylo vytvořeno pět otázek s možností volných odpovědí, které byly podkladem pro interview (rozhovor). V případě první otázky šlo o zhodnocení respondenty důležitosti obsahu rozvoje učitelů na ZUŠ prostřednictvím dalšího vzdělávání na základě výzkumu dokumentů školních vzdělávacích programů metodou sběru dat. Došlo tak k provázání výzkumného šetření.

DOTAZNÍK

K doplnění druhé výzkumné otázky byl vytvořen dotazník o 11 otázkách. Osm otázek je uzavřeného typu, obsahují alternativní odpovědi bez možnosti vyjádření názoru vlastními slovy. Tři otázky jsou polouzavřeného typu nabízející možnost vyjádření se pomocí otázky „jiné“, „jiná odpověď“ a podobně. Výhodou je pro

respondenty rychlejší vyplnění dotazníku. Nevýhodou této metody je anonymita, odpovídání respondentů v momentálně psychickém rozpoložení, odpovědi mohou být zkreslené, čili takové, co se očekávají. (Gavora, 2000)

Dotazník byl poslán respondentům s průvodním dopisem emailovou formou, kde byl uveden i odkaz na vyplnění dotazníku. Přesné znění otázek pro dotazníkové šetření můžeme nalézt v příloze č. 8.

PŘÍPRAVNÁ FÁZE VÝZKUMU

Před vlastním rozhovorem s respondenty bude připraven úvod interview, kde se představí výzkum, úloha tazatele i respondenta a k čemu by to mělo vést. Respondent bude upozorněn, že nejsou špatné a dobré odpovědi. S respondentem se probere otázka anonymity, případné nahrávání rozhovoru a rovněž případná možnost dalšího kontaktu tazatele. Pro tento výzkum byla vybrána metoda nestrukturovaného rozhovoru (otázky jsou předem připravené s volností odpovědí respondentů s možností doplňujících otázek během rozhovoru). Měl by se poskytnout určitý čas na rozmyšlení odpovědí respondenta. Na konci rozhovoru bude dán respondentovi prostor k tomu, aby případně něco doplnil k danému tématu, případně vyjádřil pocity z rozhovoru.

Dotazník se vytvoří pomocí softwaru Survio na vyplňování dotazníků ve freeware⁵¹ licenci dostupné online⁵². Zváží se název dotazníku, respondentům se znovu⁵³ představí oblast výzkumu a vyplní se otázky podle návodu softwaru Survio.

PŘEDVÝZKUM

Výše zmiňovaná metoda bude ověřena v předvýzkumu vybraných ochotných respondentů. Předvýzkum se bude týkat toho, zda výzkumný nástroj funguje a jak funguje: *Rozuměli respondenti pokynům? Rozuměli respondenti otázkám v interview? Jsou vybrané osoby ochotny se výzkumu zúčastnit? Jak dlouho bude trvat samotný*

⁵¹ freeware = bezplatné

⁵² dostupné na <http://www.survio.com/cs/>

⁵³ tímto se myslí, že kromě představení výzkumu v průvodním dopise v emailové korespondenci, se zde znovu zopakují základní hesla oblasti výzkumu

rozhovor (interview)? Je to únosná doba pro rozhovor? Budou sesbíraná data použitelná?

Samotný předvýzkum započal u formulací otázek.

1. otázka „Jak často si Vaši učitelé uvědomují své přednosti či nedostatky?“ nebyla plně pochopena a došlo k přeformulování na následující: „Jakou formou zjišťujete potřeby učitelů v oblasti dalšího vzdělávání?“ Odpovědi na tuto otázku se dozvíme, zda mají plánování dalšího vzdělávání, zda plán vychází od ředitele, nebo od požadavků učitelů. Zjišťujeme, zda se na škole věnují nějakým rozhovorům nad prací, workshopům, zpětným vazbám učitelů, sebehodnocením, ročnímu hodnocení, hospitacím, v podstatě zjistit při jaké příležitosti mají učitelé možnost zhodnotit svou práci.

2. otázka „Jakým způsobem podněcujete své učitele ke vzdělávání? A jak často?“ zůstala beze změny. Konkrétní otázka zjišťující podrobnosti o koncepci rozvoje učitelů prostřednictvím vzdělávání, zmapování přístupů vedení lidí na tázané škole.

3. otázka „V jakých kompetencích si myslíte, že by se jednotlivý učitel měl na Vaší škole vzdělávat vzhledem k definovaným kompetencím žáků? A proč?“ je příliš rozvleklá, málo uchopitelná a ne příliš srozumitelná v jádru klíčové informace. Proto byla přeformulována na „Jaké by měl mít učitel odborné i lidské schopnosti, aby mohl směřovat žáka k vytyčeným kompetencím v RVP?“ Konkrétní otázka má za cíl se dozvědět, jaké kompetence učitelům chybí a zda jsou si toho vědomi v souvislosti s kurikulární reformou.

4. otázka „Co byste chtěl(a) změnit prostřednictvím vzdělávání svých učitelů?“ zůstala beze změny. Otázka zjišťuje nějaký budoucí cíl, nebo vizi rozvoje školy, popřípadě kvality výuky.

5. otázka „Mohla(a) byste přiřadit důležitost obsahu dalšího vzdělávání následujících kategorií, které přečtu?“ zůstala beze změny. Obsah této otázky se pozměnil z 15 bodů na 9 bodů. Pátou otázku se rozhodlo zařadit jako první z důvodu důležitosti obsahu otázky a následně zjistit, zda dalšímu vzdělávání přiřádají takový význam, jak se domnívají u první otázky.

Předvýzkum odhalil potřebu přeformulování některých otázek pro lepší pochopení významu těchto otázek. Samotný rozhovor by měl trvat do deseti minut, což je únosná

doba rozhovoru doufající v kvalitní sesbíraná data. Přesné znění otázek pro interview nalezneme v příloze č. 2.

4.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Podle těchto stanovených kritérií pro první výzkumnou otázku:

- analýza dokumentů po krajích (alespoň jeden odpovídající dokument z každého kraje počínaje Prahou a pokračujíc abecedně) s přihlédnutím možného věhlasu ZUŠ či doporučení,
- dalším kritériem je státní základní umělecká škola (soukromé školy budou vyřazeny i z celkového počtu),
- bude hledána shoda a odlišnosti (kvalitativní hledisko, které má pro tento výzkum vypovídající hodnotu),
- vybrané dokumenty ŠVP budou ze ZUŠ, které mají tři nebo čtyři obory,

byly vybrány školní vzdělávací programy těchto základních uměleckých škol:

- kraj Praha: Hostivař, Bajkalská,
- jihočeský kraj: České Budějovice (Piaristické nám.), B. Jeremiáše,
- jihomoravský kraj: Brno (Františka Bílka),
- karlovarský kraj: Sokolov, Františkovy Lázně,
- královéhradecký kraj: Police nad Metují, Nová Paka,
- liberecký kraj: Liberec,
- moravskoslezský kraj: Krnov, Zdeňka Buriana,
- olomoucký kraj: Olomouc (Iši Krejčího),
- pardubický kraj: Pardubice (Polabiny),
- plzeňský kraj: Starý Plzenec,
- středočeský kraj: Klecany,
- ústecký kraj: Litvínov,
- Vysočina: Chotěboř,
- zlínský kraj: Zlín (Štefánikova ulice), Bojkovice.

Pro druhou výzkumnou otázku byly cílovou skupinou (respondenti) ředitelé vybraných ZUŠ z České republiky:

- Praha 10 Hostivař,
- Police nad Metují,
- Litvínov,
- Pardubice – Polabiny,
- Chodov.

Pro dotazníkové šetření byly cílovou skupinou (respondenti) ostatní ředitelé vybraných ZUŠ z České republiky. Výzkumný vzorek byl vygenerován pomocí náhodného výběru čísel⁵⁴. Z celkového počtu 487 základních uměleckých škol (základní výběrový soubor)⁵⁵ čítal výzkumný vzorek 121 respondentů, což je zhruba 25% ze základního výběrového souboru. Pořadí výzkumného vzorku bylo dáno pořadím⁵⁶ ZUŠ podle čísla IZO⁵⁷.

4.6 REALIZACE VÝZKUMU

Následující tabulka ukazuje časový průběh výzkumu.

období	činnost
březen 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ definování výzkumného vzorku pro první výzkumnou otázku ○ analýza dokumentů ŠVP
duben 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ přípravná fáze výzkumu ○ předvýzkum ○ definování výzkumného vzorku pro druhou výzkumnou otázku
květen 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ konečná definice otázek pro interview ○ interview s řediteli
říjen 2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ dotazník

Tabulka č. 1: **Realizace výzkumu** (zdroj: vlastní vypracování)

⁵⁴ generátor náhodných čísel dostupný např. na <http://czblog.cz/generator-nahodnych-cisel-online-a-zdarma/>

⁵⁵ dle rejstříku škol, dostupném na <http://rejskol.msmt.cz/>

⁵⁶ adresář škol dostupný na <http://stisko.uiv.cz/regitr/vybskolrn.asp>

⁵⁷ IZO = identifikační znak organizace

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 ANALÝZA ZKOUMANÝCH DOKUMENTŮ

Školní vzdělávací programy nyní ovlivňují výuku a učitele v základních uměleckých školách. Státem uznaný Rámcově vzdělávací program stanovuje, jaká je představa o ideálním žákovi. Tato vize je zakotvena v šesti klíčových kompetencích, které jsou přehledně rozděleny do tří logických kategorií. Právě tyto kompetence vymezují učitelům oblast vzdělávacího a výchovného působení. První kategorie usiluje o individuální interpretační dovednosti a znalosti studovaného uměleckého oboru. Druhá kategorie cílí svým charakterem na rozvoj a kultivaci osobnostních kvalit žáka. Třetí kategorie očekává absolventa, který bude kultuře a umění rozumět a bude jejím aktivním či pasivním příznivcem.

Vlastní výzkumná analýza⁵⁸ pro první výzkumnou otázku se zaměřila na výchovné a vzdělávací strategie základních uměleckých škol. Z každého zkoumaného dokumentu byly výchovné a vzdělávací strategie vyjmuty a porovnány s ostatními strategiemi zkoumaných dokumentů. Podobnosti jednotlivých dílčích bodů strategií byly klasifikovány do kategorií. Ve výzkumu se postupně klasifikovalo 11 kategorií⁵⁹:

- odbornost předmětu,
- kulturní osobnost,
- zásady spolupráce,
- sebeuvědomění,
- prezentace,
- systematičnost,
- motivace,
- třídění informací,
- pravidla,
- jít příkladem,
- celoživotní učení.

Výzkum dále předkládá význam těchto jedenáct kategorií a rozděluje je do tabulek, v nichž jsou tyto kategorie rozklíčovány na základě kompetencí žáka, ke kterému jsou přiřazeny strategie učitele definující jeho kompetentnost. Tabulky tak dokládají odpověď na první výzkumnou otázku: **v čem se učitelé ZUŠ mají rozvíjet** (viz pravý

⁵⁸ podrobnosti zkoumaných strategií jsou k vidění v příloze č. 1b, kde jsou uvedené strategie roztrženy do jednotlivých kategorií, s kterými se diplomová práce dále zabývá

⁵⁹ podrobný popis, jak se k analýze došlo, představuje příloha č. 1a

sloupec jak učit) **na základě kompetencí žáků** (viz levý sloupec co učit) **v ZUŠ v souvislosti s kurikulární reformou**. Tato analýza tedy rozkrývá obsah rozvoje učitele pomocí vybraného vzorku pro první výzkumnou otázku.

CO UČIT	JAK UČIT
ODBORNOST ŽÁKA	ODBORNOST UČITELE
○ pochopení a vlastní provedení uměleckého díla	→ volí vhodné metodické postupy a výukový materiál pro tvorbu, stavbu, smysl a hodnotu vzdělávání
○ znalost stylu, obsahu a formy uměleckého díla	→ schopnost interpretace stylu, obsahu a formy uměleckého díla (umět vysvětlit látku, umět předat informace)
○ užívání uměleckého jazyka	→ dbá na užívání uměleckého jazyka (jde příkladem)
○ vytváření vlastního názoru a schopnost diskutovat o uměleckém díle	→ vytváří prostředí řízených diskusí o uměleckém díle, je schopen diskuse, má podložené argumenty
○ propojenost teorie s praxí	→ volí vhodnou náročnost a rozsah jednotlivých pedagogických kroků → neustále se seznamuje s novými poznatky z oboru

Tabulka č. 2: **Odbornost** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

CO UČIT	JAK UČIT
VÝCHOVA KULTURNÍ OSOBNOSTI	KULTURNÍ OSOBNOST
○ je motivován k návštěvě kulturních akcí na půdě školy a mimo ni (slevy, výukové metody, zájezdy, exkurze a další)	→ jde vlastním příkladem → vybírá, třídí, vhodné kulturní akce → hledá cesty, jak motivovat k návštěvě kulturních akcí (odměna, výuková strategie, apod.)
○ podílí se na kulturním životě, pečuje o prostředí školy	→ dbá na kulturu školy a třídy, i na své kulturní chování a oblékání
○ schopnost diskuse navštívené akce	→ mít zájem diskutovat a vytvářet prostředí pro řízené diskuse
○ zachovává kulturní tradice ○ buduje si úctu k národním památkám	→ používá výukové metody na udržování kulturních tradic → podporuje kulturní tradice svou účastí (jde příkladem)
○ buduje si smysl pro kvalitu a hodnotu kultury (vyhledává, navštěvuje, vnímá, rozlišuje)	→ vybírá, třídí, vhodné kulturní akce → diskutuje
○ dbá na kulturní etiketu (vhodné chování, oblékání, konverzace a podobně)	→ jde příkladem

Tabulka č. 3: **Kulturní osobnost** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

CO UČIT	JAK UČIT
ZÁSADY SPOLUPRÁCE	TÝMOVĚ SCHOPNÝ
○ je veden k zodpovědnosti za svou práci vůči sobě a ostatním v kolektivu	→ dávat šance na spolupráci, vyžadovat píli, systematickosti, zodpovědnost a mít vůli toto dodržovat a kontrolovat
○ je veden k ohleduplnosti, respektu, toleranci k druhým	→ jít příkladem
○ zná a dodržuje pravidla týmové práce	→ je schopen nastavit a dodržovat pravidla týmové práce, jde vlastním příkladem
○ buduje si schopnost spolupracovat	
○ buduje si sebedůvěru v kolektivu	→ být schopen objektivní kritičnosti, netolerovat šikanu
○ je motivován k vzájemnému kolektivnímu učení	→ je schopen organizovat společné aktivity (třídní, mezitřídní, mezioborové)

Tabulka č. 4: **Spolupráce** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

CO UČIT	JAK UČIT
SEBEUVĚDOMĚNÍ	
○ seberealizace (schopnost vyjadřovat se konkrétním i abstraktním myšlením)	→ dát prostor
○ sebereflexe (umět se zhodnotit, přijímat kritiku)	→ umět hodnotit, dávat zpětnou vazbu, rozebírat jejich pracovní výkon
○ sebedisciplína (samostatnost, sebekázeň, zodpovědnost, respekt, vytrvalost, trpělivost, pečlivost, soustředěnost)	→ dát prostor a tento korigovat
○ je motivován k celoživotnímu rozvíjení své individuality	→ dát prostor a tento korigovat → jít příkladem

Tabulka č. 5: **Sebeuvědomění** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

CO UČIT	JAK UČIT
PREZENTACE	
○ zvládání trémy	→ vytvářet prostor pro žákovu vlastní umělecké vyjádření, znát protistresová cvičení
○ pravidla vlastní prezentace	→ naučit pravidlům prezentace: chování, oblékání, ... (jít příkladem)

Tabulka č. 6: **Prezentace** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

CO UČIT	JAK UČIT
SYSTEMATIČNOST	
○ dokončit započaté umělecké dílo	→ být schopen systematičnosti, nepolevit a vždy kontrolovat
○ budovat si správné pracovní návyky	
○ schopnost organizace domácí přípravy	→ dbát na pravidelnost, svědomitost, zodpovědnost, pomoci správně ,dávkovat‘ učivo
○ formovat si morálně volní vlastnosti	

Tabulka č. 7: **Systematičnost** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

CO UČIT	JAK UČIT
MOTIVACE	
○ schopnost reagovat na podněty z vnějšího a vnitřního světa	→ zaujmout žáka vhodným metodickým postupem nebo prostředkem
○ budovat svou kreativitu	
○ hodnocení	→ schopnost motivovat žáka k další práci
○ budovat si schopnost zdolávání problémů	→ dovednost řešit problém

Tabulka č. 8: **Motivace** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

CO UČIT	JAK UČIT
TŘÍDĚNÍ INFORMACÍ	
○ vyhledat	→ dávat podněty
○ zpracovat	→ vést žáka při výběru
○ použít	→ znát způsoby výběru informací
○ třídit	→ kontrolovat, vzájemně sdělovat, porovnávat
○ samostatnost při výběru	
○ vzájemné sdělování, porovnávání	

Tabulka č. 9: **Třídění informací** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

CO UČIT	JAK UČIT
PRAVIDLA	
○ znát a dodržovat daná pravidla	→ naučit vnímat a ctít pravidla, sám je dodržovat

Tabulka č. 10: **Pravidla** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

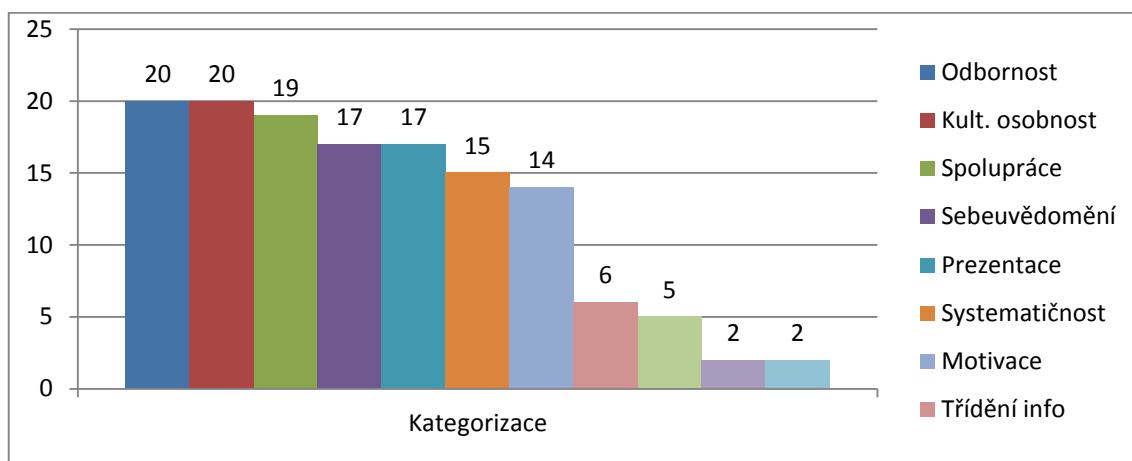
CO UČIT	JAK UČIT
JÍT PŘÍKLADEM	
	→ zájmem o daný obor
	→ systémem práce
	→ svým chováním
	→ vhodným oblékáním
	→ svou osobností
	→ svým dalším vzděláváním

Tabulka č. 11: **Jít příkladem** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

CO UČIT	JAK UČIT
CELOŽIVOTNÍ UČENÍ <ul style="list-style-type: none"> o získané vědomosti a schopnosti uplatnit v dalším vzdělávání a předávat je dál o chápat umění jako nikdy nekončící proces 	→ motivovat žáky k formování morálně volných vlastností k tomuto cíli: chuť se dál vzdělávat nejlépe vlastním příkladem a nadšením

Tabulka č. 12: **Celoživotní učení** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

Četnost kategorií lze vyjádřit níže uvedeným grafem. Graf v levém sloupci ukazuje počet výskytu kategorií (počet bodů) vzhledem k dvaceti zkoumaným dokumentům. Maximální možný počet je dvacet, čili 100%. Procentní podíl kategorií dokládá text pod grafem.



Graf č. 1: **Kategorizace** (zdroj: vlastní vypracování na základě analýzy dokumentů)

Z dvaceti analyzovaných dokumentů se „odbornost“ vyskytuje dvacetkrát, což je 100%. Stejně je na tom kategorie „kulturní osobnosti“, taktéž 100%. Těsně v závěsu dosáhla kategorie „spolupráce“ devatenácti bodů, což je 95%. Kategorie „sebeuvědomění“ se svými sedmnácti body dosáhla 85%. Stejně je na tom kategorie „prezentace“, taktéž 85%. Kategorie „systematicnost“ dosáhla patnácti bodů, což je 75%. V těsném závěsu se čtrnácti body je kategorie „motivace“ – 70%. Další kategorie nebyly tolik obvyklé, ale pro analýzu a další výzkum důležité. Kategorie „třídění informací“ s šesti body dosáhla 30%. Podobně se svými pěti body umístila kategorie „pravidla“ – 25%. Kategorie „jít příkladem“ a „celoživotní učení“ se vyskytovala pouze dvakrát, což dělá 10% z celkového počtu analyzovaných dokumentů.

Shrneme-li výsledek analýzy, dojdeme tedy ke kompetentnosti učitele. Velmi zřetelná je odbornost, kterou definuje tabulka č. 2, 8, 9 a 10. Dalším důležitým východiskem se stala osobnost učitele, kterou definuje tabulka č. 3, 5 a 11. Učitel by měl dále mít schopnosti k učení, které definuje tabulka č. 4, 6, 7, i 8 a 11, 12. Analýza se v podstatě shodla s teoretizovanými kompetencemi, uvedenými v kapitole 1.4 této diplomové práce. Z analýzy vyplývá skutečnost, že sestavené školní vzdělávací programy v ZUŠ učitelé, skrývají v sobě strategie, které vedou od kompetencí žáka ke kompetentnímu učiteli. Sami učitelé tak definovali své kompetence prostřednictvím strategií, které vychovávají kompetentního žáka stanovený RVP ZUV. Stanovení kompetencí ještě neznamena realitu a tak je potřeba najít souvislosti a provázanost mezi očekávanými strategiemi, které by měly být realizované a jejich vývojem, tedy rozvoj učitele prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) a to vše pod vedením managementu ZUŠ.

5.2 ANALÝZA INTERVIEW S ŘEDITELI ZUŠ

Bylo osloveno pět ředitelů základních uměleckých škol. Jako první byl osloven ředitel základní umělecké školy v Praze 10 Hostivaři. Pan ředitel byl velice vstřícný a ochotný zodpovědět otázky. Vlastní interview trvalo zhruba deset minut. Jako druhý byl osloven ředitel základní umělecké školy v Polici nad Metují. Pan ředitel byl nasmírně vstřícný a ochotný debatovat nad otázkami. Vlastní interview trvalo necelých čtyřicet minut, ve kterých jsme se mohli položit hlouběji do problému. Přístup pana ředitele byl velice inspirativní. Jako třetí byl osloven taktéž muž v roli ředitele a to základní umělecká škola v Litvínově. Taktéž se dostalo velké ochoty a porozumění, neboť pan ředitel píše diplomovou práci na podobné téma. Interview trvalo osm minut. Čtvrtým respondentem byla ředitelka základní umělecké školy v Pardubicích – Polabiny. Taktéž se dostalo velké ochoty zodpovědět otázky. Interview trvalo zhruba šest minut. Poslední velmi ochotný respondent byla ředitelka ze základní umělecké školy Chodov. Interview trvalo také necelých šest minut.

Vlastní interview vzhledem k časovým možnostem výzkumníka proběhlo telefonicky. Ředitelé byli dotazováni pěti otázkami týkající se možnosti rozvoje učitele na ZUŠ prostřednictvím dalšího vzdělávání. První otázka obsahovala ve shrnuté verzi analýzu dokumentů ŠVP a tím vznikla jistá provázanost v tomto výzkumu. Analýza

nejen potvrdila vykonstruované kompetence učitelů na ZUŠ v teoretické části diplomové práce, ale také byla podrobena dalším názorům prostřednictvím vybraných ředitelů. První otázka v interview byla strukturovaná a ředitelé měli ohodnotit důležitost dalšího vzdělávání učitelů. Druhá až pátá otázka měla možnost volné odpovědi.

Data získaná transkripcí rozhovorů se zredukovala, vyhledaly se v nich určité kategorie, typy odpovědí se klasifikovaly, tak aby bylo možné přehledně popsat získané poznatky. Výsledky transkripce rozhovorů jsou rozděleny na dvě skupiny:

- odpovědi, které se shodují
- a odpovědi, které jsou jiné (konstruování specifických odpovědí v jednu globální).

PRVNÍ OTÁZKA byla o známkování důležitosti obsahu vzdělávání. V tabulce je soupis výsledků respondentů. Každému respondentovi je přiřazeno číslo pořadí dotazování:

1. ZUŠ Hostivař – Praha,
2. ZUŠ Police nad Metují,
3. ZUŠ Litvínov,
4. ZUŠ Pardubice – Polabiny,
5. ZUŠ Chodov.

Každý z respondentů měl oznámkovat důležitost obsahu vzdělávání podle jeho názoru škálou 1 jako velmi důležité až 5 jako nedůležité (2 – důležité, 3 – částečně důležité, 4 – méně důležité).

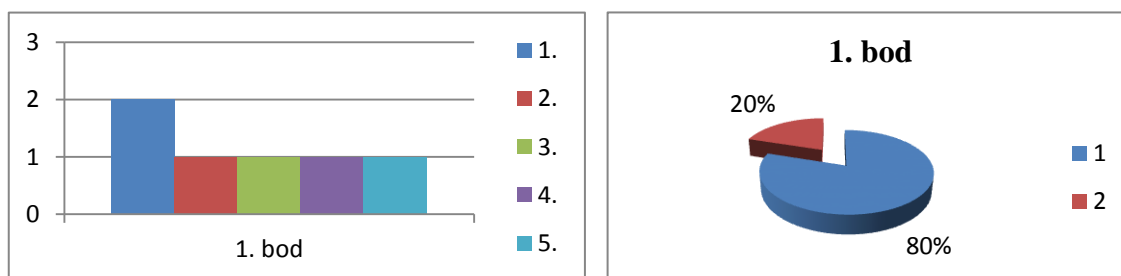
	OBSAH DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	1.	2.	3.	4.	5.
1.	o neustále se seznamovat s novými poznatky z oboru, prohlubovat si již poznané,	2	1	1	1	1
2.	o schopnost vysvětlit látku, umět předat informace, schopnost diskusí,	2	1	1	1	2
3.	o kompetenční vybavenost učitelů pro směřování žáků v oblasti druhé klíčové kompetence (osobnostně sociální), na příklad týmové techniky, psychohygiena, metody a způsoby hodnocení žáků i sebereflexe, motivační techniky, jak pracovat s trémou	2	1	2	1	3
4.	o kompetenční vybavenost učitelů pro směřování žáků	3	1	3	1	2

	v oblasti třetí klíčové kompetence (kulturní), na příklad organizace kulturních akcí, jak vybírat vhodná témata pro děti a adolescenty, jak prezentovat, zásady prezentací a diskusí, jak zařadit téma kulturních akcí do výukových metod					
5.	o zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky,	4	2	2	1	1
6.	o základy organizačních dovedností v hromadných i individuálních předmětech, včetně základů rétoriky a ovládání mluvidel (práce s hlasivkami),	3	2	3	1	3
7.	o pedagogické minimum z oblasti managementu pro širší rozhled činností vedení školy a uvědomění si souvislostí,	3	2	1	1	3
8.	o manažerské minimum pro osobnostní rozvoj (na příklad self-management nebo time-management, týmové techniky, řešení konfliktů s rodiči a další),	3	2	3	1	2
9.	o pokládáte za důležité, aby vlastní ŠVP bylo aktualizováno?	1	1	1	1	1

Tabulka č. 13: **Obsah dalšího vzdělávání – výsledky** (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

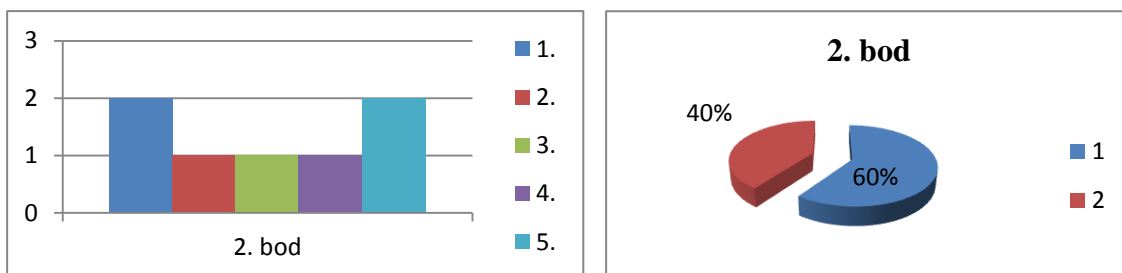
Aby byly výsledky názorů respondentů na obsah dalšího vzdělávání patrné, zaneseme je do grafu.

První bod se týkal ‚neustálého seznamování s novými poznatky z oboru, prohlubování si již poznaného‘. Z výsledků vyplývá, že čtyři respondenti ohodnotili tento bod jako velmi důležitý a jeden respondent důležitý. Průměr tohoto obsahu dalšího vzdělávání je $\mu=1,2$. Seznamování učitelů s novými poznatky a prohlubování znalostí v rámci jejich rozvoje nám osmdesátiprocentní názor respondentů dokazuje důležitost této činnosti v oblasti rozvoje učitelů a výuky žáků na ZUŠ.



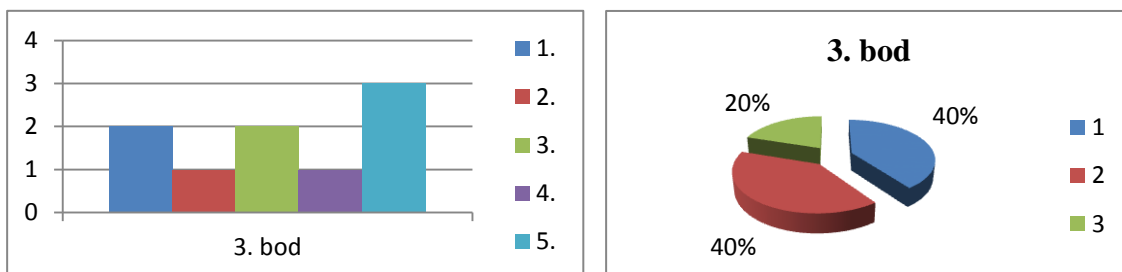
Graf č. 2: **Bod 1 v první otázce** (zdroj: vlastní vypracování na základě názorů respondentů)

Druhý bod se týkal ‚schopností vysvětlit látku, umění předání informací, schopností diskusí‘. Z výsledků vyplývá, že tři respondenti ohodnotili tento bod jako velmi důležitý a dva respondenti důležitý. Průměr tohoto obsahu dalšího vzdělávání je $\mu=1,4$. Šedesátiprocentní a čtyřicetiprocentní názory jsou velmi těsné, co se týče hodnoty odpovědí. Identifikace kategorií odpovědí ‚velmi důležité‘ a ‚důležité‘ v učitelských schopnostech umět vysvětlit a předat vhodné informace žákům, je téměř stejná. Z tohoto vyplývá, že se názory respondentů příliš od sebe nevzdalují a že tato kompetence v oblasti rozvoje učitele by neměla být opomenuta.



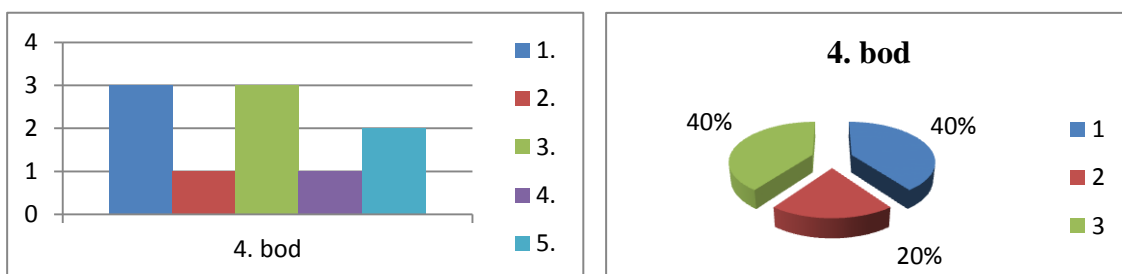
Graf č. 3: **Bod 2 v první otázce** (zdroj: vlastní vypracování na základě názorů respondentů)

Třetí bod se týkal ‚kompetenční vybavenosti učitelů pro směřování žáků v oblasti druhé klíčové kompetence (osobnostně sociální)‘. Z výsledků vyplývá, že dva respondenti ohodnotili tento bod jako velmi důležitý, dva respondenti jako důležitý a jeden respondent jako částečně důležitý. Průměr tohoto obsahu dalšího vzdělávání je $\mu=1,8$. V této očekávané kompetenční vybavenosti učitelů se názory respondentů rozcházejí. Čtyřicetiprocentní názor respondentů považuje tuto kompetenční vybavenost učitele jako opomíjenou, ale pro kurikulární reformu velmi podstatnou. Další čtyřicetiprocentní názor již tomuto náhledu nepřikládá až takový význam důležitosti a poslední dvacetiprocentní názor nahlíží jen z části na důležitost této kompetenční výbavy či její rozvíjení.



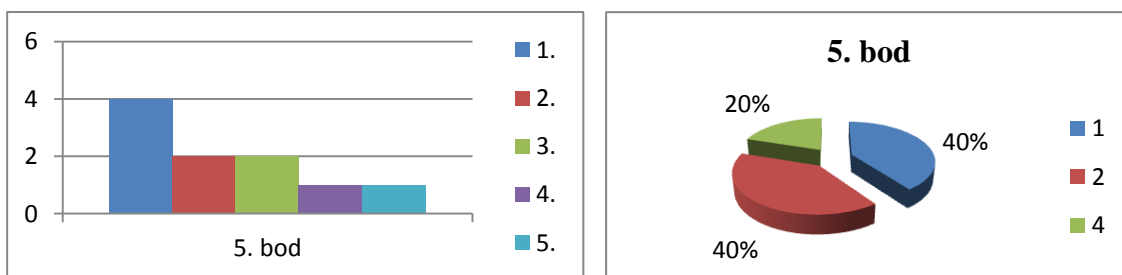
Graf č. 4: **Bod 3 v první otázce** (zdroj: vlastní vypracování na základě názorů respondentů)

Čtvrtý bod se týkal ‚kompetenční vybavenosti učitelů pro směřování žáků v oblasti třetí klíčové kompetence (kulturní)‘. Z výsledků vyplývá, že dva respondenti ohodnotili tento bod jako velmi důležitý, jeden respondent jako důležitý a dva respondenti jako částečně důležitý. Průměr tohoto obsahu dalšího vzdělávání je $\mu=2$. V této očekávané kompetenční vybavenosti učitelů se názory respondentů taktéž rozcházejí. Čtyřicetiprocentní názor respondentů považuje tuto kompetenční vybavenost učitele taktéž jako opomíjenou, ale pro kurikulární reformu velmi podstatnou. Další dvacetiprocentní názor již tomuto náhledu nepřikládá až takový význam důležitosti a poslední čtyřicetiprocentní názor nahlíží jen z části na důležitost této kompetenční výbavy či její rozvíjení. Rozvíjení této kompetenční výbavy (kulturní) dopadlo hůře, než rozvíjení předešlé kompetenční výbavy (osobnostně sociální).



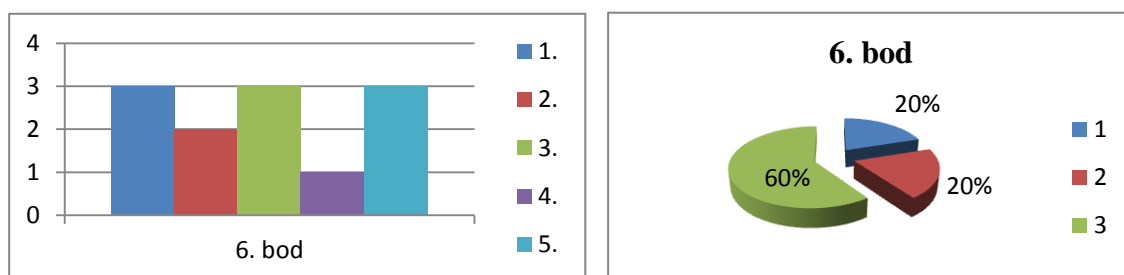
Graf č. 5: **Bod 4 v první otázce** (zdroj: vlastní vypracování na základě názorů respondentů)

Pátý bod se týkal ‚zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky‘. Z výsledků vyplývá, že dva respondenti ohodnotili tento bod jako velmi důležitý, dva respondenti jako důležitý a jeden respondent jako méně důležitý. Průměr tohoto obsahu dalšího vzdělávání je $\mu=2,0$. Názory respondentů na důležitost zmodernizování výuky se velmi lišily. Čtyřicetiprocentní názor respondentů považuje tuto aktivitu za velmi důležitou vzhledem ke globalizaci světa. Další čtyřicetiprocentní názor již tomuto zmodernizování výuky nepřikládá až takový význam důležitosti a poslední dvacetiprocentní názor toto nepovažuje za důležité.



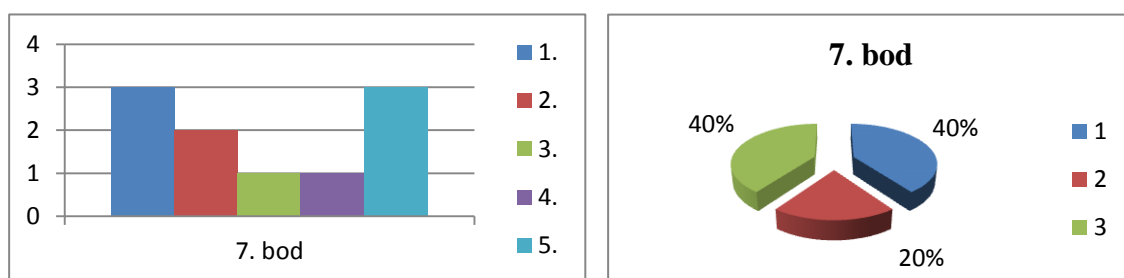
Graf č. 6: **Bod 5 v první otázce** (zdroj: vlastní vypracování na základě názorů respondentů)

Šestý bod se týkal ‚základů organizačních dovedností v hromadných i individuálních předmětech, včetně základů rétoriky a ovládání mluvidel (práce s hlasivkami)‘. Z výsledků vyplývá, že jeden respondent ohodnotil tento bod jako velmi důležitý, jeden respondent jako důležitý a tři respondenti jako částečně důležitý. Průměr tohoto obsahu dalšího vzdělávání je $\mu=2,4$. Zvládání organizačních dovedností na ZUŠ respondenti tomuto nepřikládají přílišný význam. Pouze dvacetiprocentní názor zastává její důležitost. Pouze dvacetiprocentní názor zastává menší důležitost a většina (šedesátiprocentní) toto považuje za důležité jen z části.



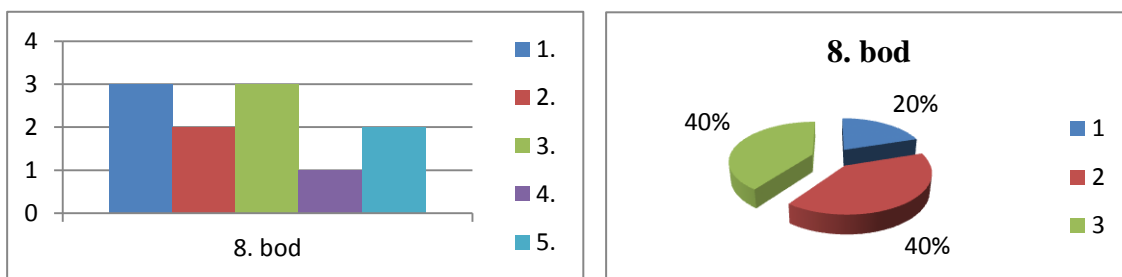
Graf č. 7: **Bod 6 v první otázce** (zdroj: vlastní vypracování na základě názorů respondentů)

Sedmý bod se týkal ‚pedagogického minima z oblasti managementu pro širší rozhled činností vedení školy a uvědomění si souvislostí‘. Z výsledků vyplývá, že dva respondenti ohodnotili tento bod jako velmi důležitý, jeden respondent jako důležitý a dva respondenti jako částečně důležitý. Průměr tohoto obsahu dalšího vzdělávání je $\mu=2$. Z rozhovorů mimo hodnocení vyplynulo, že si respondenti přejí, aby si mohli učitelé vyzkoušet práci, kterou zastávají. Domnívali se, že by se tak ušetřilo nedorozuměním a neporozuměním jejich činností. Výzkumné šetření ale ukazuje, že to v rámci rozvíjení učitelů (dalšího vzdělávání) není až tak podstatné. Čtyřicetiprocentní názor souhlasí s důležitostí této problematiky a rádo by uvítalo manažerské minimum pro učitele. Dvacetiprocentní názor není úplně přesvědčen o podstatné důležitosti této problematiky a nakonec čtyřicetiprocentní názor této tematice přikládá pouze částečnou důležitost.



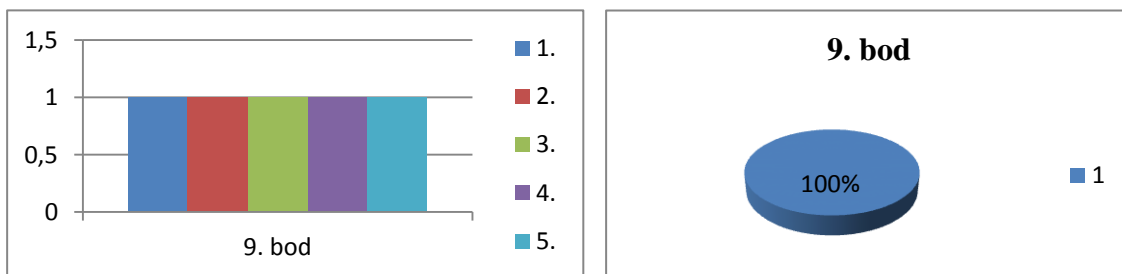
Graf č. 8: **Bod 7 v první otázce** (zdroj: vlastní vypracování na základě názorů respondentů)

Osmý bod se týkal ‚manažerského minima pro osobnostní rozvoj (na příklad self-management nebo time-management, týmové techniky, řešení konfliktů s rodiči a další)‘. Z výsledků vyplývá, že jeden respondent ohodnotil tento bod jako velmi důležitý, dva respondenti jako důležitý a dva respondenti jako částečně důležitý. Průměr tohoto obsahu dalšího vzdělávání je $\mu=2,2$. Toto šetření se ukázalo jako méně důležité, než předchozí tematika. Pouze dvacetiprocentní názor je pro maximální důležitost. Další čtyřicetiprocentní názor tomuto nepřikládá až tak velkou důležitost a další čtyřicetiprocentní názor nahlíží na manažerské minimum pro osobnostní rozvoj jen z části. Výzkumné šetření této problematiky ukázalo, že pro rozvoj učitelů není potřeba, aby učitelé chápali svůj osobnostní rozvoj z pohledu managementu za působení manažerských metod.



Graf č. 9: **Bod 8 v první otázce** (zdroj: vlastní vypracování na základě názorů respondentů)

Poslední bod se týkal ‚důležitosti aktualizace ŠVP‘. Z výsledků vyplývá, že se všichni respondenti shodli, že je velmi důležité aktualizovat ŠVP a přikládají tomu velkou váhu. Průměr tohoto obsahu dalšího vzdělávání je $\mu=1$. Jediný bod, kdy se respondenti shodli ve stoprocentním názoru, je pohled na kurikulární reformu jako prostředek ke zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu na ZUŠ a její neustálá aktualizace pro funkčnost, důležitost a věčnost.



Graf č. 10: **Bod 9 v první otázce** (zdroj: vlastní vypracování na základě názorů respondentů)

Seřadíme-li výsledky podle důležitosti obsahu dalšího vzdělávání, vychází toto uspořádání:

průměr	obsah dalšího vzdělávání	pořadí ve výzkumu
$\mu = 1$	aktualizace a práce na ŠVP	9.
$\mu = 1,2$	neustále se seznamovat s novými poznatky z oboru, prohlubovat si již poznané	1.
$\mu = 1,4$	schopnost vysvětlit látku, umět předat informace, schopnost diskusí	2.
$\mu = 1,8$	kompetenční vybavenost učitelů pro směřování žáků v oblasti druhé klíčové kompetence (osobnostně sociální)	3.
$\mu = 2$	kompetenční vybavenost učitelů pro směřování žáků v oblasti třetí klíčové kompetence (kulturní)	4.
	pedagogické minimum z oblasti managementu pro širší rozhled činností vedení školy a uvědomění si souvislostí	7.
	zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky	5.
$\mu = 2,2$	manažerské minimum pro osobnostní rozvoj (na příklad self-management nebo time-management, týmové techniky, řešení konfliktů s rodiči a další)	8.
$\mu = 2,4$	základy organizačních dovedností v hromadných i individuálních předmětech, včetně základů rétoriky a ovládání mluvidel (práce s hlasivkami)	6.

Tabulka č. 14: *Seřazení důležitosti obsahu dalšího vzdělávání (zdroj: vlastní vypracování na základě výsledků výzkumu)*

Na základě tohoto seřazení můžeme usoudit, že pro další vývoj je důležitá aktualizace ŠVP a pochopení souvislostí, které ŠVP s sebou přináší. S tím souvisí i neustálé seznamování s novými trendy v oboru, s novými přístupy ve výuce, neustále se rozvíjet, hlavně neustrnout. Naopak do pozadí se posouvají základy manažerských technik, které by mohli učitelé využívat v každodenním učitelském životě.

DRUHÁ OTÁZKA se týkala formy zjišťování potřeb učitelů v oblasti dalšího vzdělávání.

Definovaly se jak očekávané kategorie, tak i kategorie, které vyplynuly z interview s respondenty:

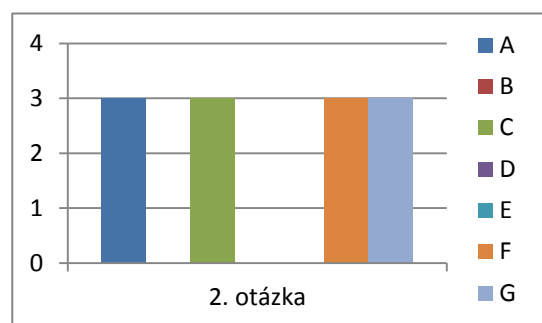
- A. rozhovor (každoroční, příležitostný, neorganizovaný)
- B. sebehodnocení
- C. hodnocení (ústní, anketa, dotazník)
- D. hospitace
- E. workshop
- F. vlastní iniciativa od učitelů
- G. neorganizovaná nabídka od vzdělávacích institucí

respondent	odpověď	kategorie	klasifikace
1.	příloha č. 3	C	organizovaný proces
2.	příloha č. 4	A, C, F, G	spontánní proces
3.	příloha č. 5	A, G	organizovaný proces
4.	příloha č. 6	F	organizovaný proces
5.	příloha č. 7	A, C, F, G	organizovaný proces

Tabulka č. 15: **Druhá otázka** (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

Na grafu č. 11 vidíme, kolikrát byla shoda v kategoriích. Zjistíme, že sebehodnocení, hospitace, workshop nebyly zmíněné ani jednou. Otázkou zůstává, zda tyto kategorie ředitelé považují za formu zjišťování vzdělávacích potřeb učitelů? Odpovědi byly klasifikovány spíše jako organizovaný proces zjišťování vzdělávacích potřeb učitelů.

Z výsledků vyplývá, že ředitelé mají koncepci rozvoje svých učitelů ať již spontánní, nebo určitým způsobem řízenou. Plány na další vzdělávání tak vycházejí jak od ředitelů, tak od učitelů.



Graf č. 11: **Druhá otázka** (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

TŘETÍ OTÁZKA se věnovala rozvinutí druhé otázky a to zjištěním, jaké mají ředitelé způsoby podněcování učitelů k dalšímu vzdělávání.

U třetí otázky je možné vypořádat způsoby i nástroje pro podněcení učitelů k dalšímu vzdělávání.

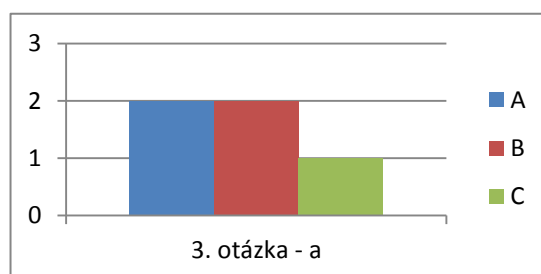
Používané způsoby podněcení vyplynuly tyto:

- A. benevolentní přístup (z části autoritativní, z části participativní)
- B. konzultativní (podpora obousměrné komunikace)
- C. demokraticko-delegační (spolupráce s podřízenými, některé úkoly přenechává na zodpovědnosti jiných)

respondent	odpověď	kategorie	klasifikace
1.	příloha č. 3	C	cílevědomý proces
2.	příloha č. 4	B	cílevědomý proces
3.	příloha č. 5	B	cílevědomý proces
4.	příloha č. 6	A	cílevědomý proces
5.	příloha č. 7	A	cílevědomý proces

Tabulka č. 16: **Třetí otázka - a** (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

Jak je možno z tabulky a grafu č. 12 vypořádat, benevolentní přístup se projevil dvakrát a to u obou ředitelek. Tento přístup zahrnuje autoritativní styl, který vyvolává nařízení dalšího vzdělávání, ale forma či obsah dalšího vzdělávání zůstává na rozhodnutí učitele, čili se na úkolu podílí – participuje. Konzultativní styl se objevuje



Graf č. 12: **Třetí otázka - a** (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

taktéž dvakrát, zastává ho mužský element řídicího pracovníka. Zde je možno nahlédnout na styl, který dokáže obousměrné komunikace, kde si ředitel s učitelem probírají plán rozvoje a společně konzultují jistá východiska. Demokraticko-delegační styl se objevuje jednou pod mužským řídicím pracovníkem. Tento styl dbá na odpovědnosti učitelů k jejich rozvoji. Apeluje tedy na jejich ctížádost stát se lepšími učiteli prostřednictvím vlastní touhy po celoživotním učení. Při uplatňování tohoto stylu se očekává velmi vyspělý, zralý pedagogický sbor, který sdílí společnou vizi školy.

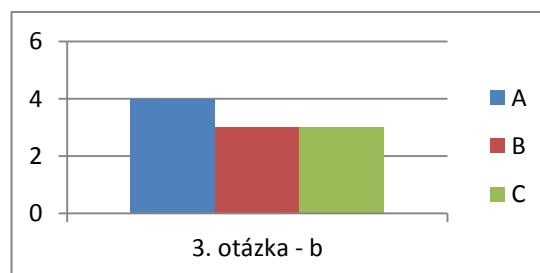
Dále z třetí otázky vyplynuly další uvedené kategorie motivačních nástrojů:

- A. odpovědnost
- B. udržet úroveň
- C. povinnost

respondent	odpověď	kategorie	klasifikace
1.	příloha č. 3	A	cílevědomý proces
2.	příloha č. 4	A, B	podporující proces
3.	příloha č. 5	A, C	podporující proces
4.	příloha č. 6	B, C	cílevědomý proces
5.	příloha č. 7	A, B, C	cílevědomý proces

Tabulka č. 17: **Třetí otázka - b** (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

Na grafu č. 13 vidíme, kolikrát byla shoda v kategoriích. Zjistíme, že odpovědnost byla čtyřikrát, kategorie úrovně třikrát a povinnost také třikrát. Vzhledem k tomu, že ředitelé mají určitou koncepci, klasifikace odpovědí vychází spíše jako cílevědomý proces. Znamená to tedy, že odpovědnost, udržet si úroveň a povinnost ke vzdělávání by se daly považovat za motivační nástroje rozvoje vzdělávání učitelů.



Graf č. 13: **Třetí otázka - b**
(zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

ČTVRTÁ OTÁZKA měla za cíl zjistit, jaké by měl mít učitel odborné i lidské schopnosti, aby mohl směřovat žáky k vytyčeným kompetencím definované v RVP.

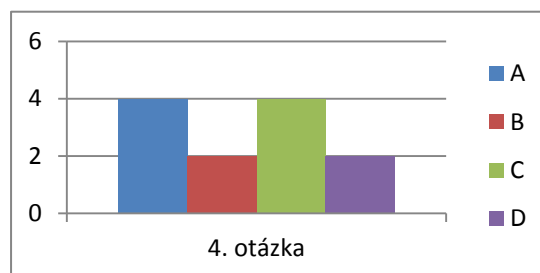
Ze čtvrté otázky vyplynuly tyto kategorie:

- A. vztah k dětem
- B. umění motivace
- C. být vzorem (charakterová a mravní výbava)
- D. být odborníkem

respondent	odpověď	kategorie	klasifikace
1.	příloha č. 3	A, B	x
2.	příloha č. 4	A, C	x
3.	příloha č. 5	C	x
4.	příloha č. 6	A, B, C, D	x
5.	příloha č. 7	A, C, D	x

Tabulka č. 18: **Čtvrtá otázka** (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

Na grafu č. 14 vidíme, kolikrát byla shoda v kategoriích. Zjistíme, že vztah k dětem se opakoval čtyřikrát, umění motivace dvakrát, být vzorem čtyřikrát a být odborníkem dvakrát. Převládá tedy zejména charakterová a mravní výbava učitele, než odborná stránka. Být odborníkem se dá naučit prostřednictvím dalšího vzdělávání, ale být lidský, tolerantní, trpělivý, spolehlivý a podobně jsou vlastnosti, které si každý s sebou do svého zaměstnání nese či nikoliv. Vést žáky k vytyčeným kompetencím definovaným v RVP je zejména na vůli každého učitele a znalostech, jak toho dosáhnout. Tyto znalosti se dají získat při dalším vzdělávání.



Graf č. 14: **Čtvrtá otázka**
(zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

PÁTÁ OTÁZKA se týkala toho, co by chtěli změnit prostřednictvím vzdělávání svých učitelů.

Z páté otázky vyplynuly níže uvedené kategorie:

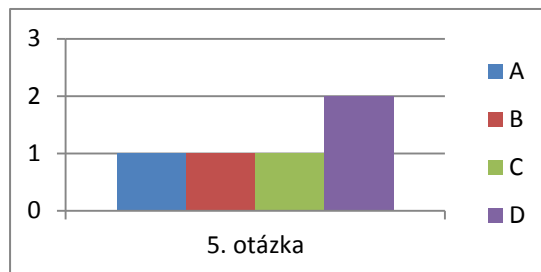
- A. sebevědomí
- B. zkvalitňovat nastavený cíl
- C. návštěvnost kulturních akcí
- D. být „in“ (sledovat aktuálnost ve svém oboru, používat nové metody)

respondent	odpověď	kategorie	klasifikace
1.	příloha č. 3	A	x
2.	příloha č. 4	B	x

3.	příloha č. 5	C	x
4.	příloha č. 6	D	x
5.	příloha č. 7	D	x

Tabulka č. 19: **Pátá otázka** (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

Na grafu č. 15 vidíme, kolikrát byla shoda v kategoriích. Zjistíme, že kategorie „být in“ se opakovala dvakrát, ostatní se nedaly globalizovat v jednu konkrétní. Odpovědi na sledování aktuálnosti svého oboru včetně používání nových metod ve výuce se tak shodovaly s první otázkou (tabulka č. 13, bod 1, graf č. 2). V tabulce č. 14 je také vidět, že „být in“, tzn. sledování aktuálnosti svého oboru včetně používání nových metod ve výuce, je jako druhá položka důležitosti obsahu dalšího vzdělávání.



Graf č. 15: **Pátá otázka**
(zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

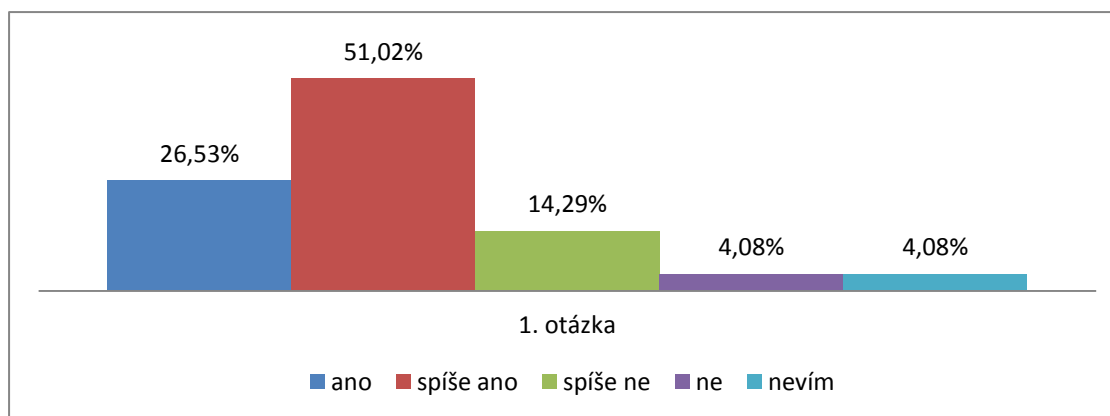
5.3 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Z celkového počtu výzkumného vzorku (121 respondentů) byl dotazník zobrazen sedmdesátkrát a zodpovězen čtyřicetdevětkrát. Zodpovězeno bylo sedmdesát procent ze zobrazených dotazníků.

	zobrazeno	zodpovězeno	zodpovězeno v procentech
celý dotazník	70	49	70%

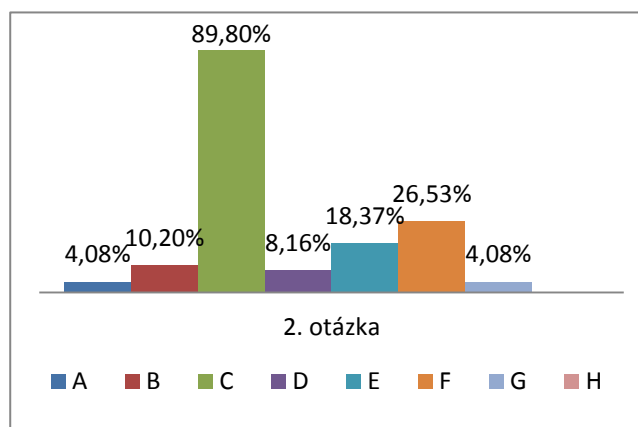
Tabulka č. 20: **Statistika respondentů** (zdroj: survio.com)

První otázka dotazníkového šetření: „Myslíte si, že by měl ředitel plánovat rozvoj učitele?“ odhalila 13 odpovědí pro ano, 25 majoritních odpovědí pro spíše ano, 7 odpovědí pro spíše ne, 2 respondenti hlasovali pro zřetelné ne a 2 respondenti neměli ujasněný názor na položenou otázku. Procentuelní podíl první otázky ukazuje graf těmito čísly: 26,53% pro ano, 51,02% pro spíše ano, 14,29% pro spíše ne, 4,08% pro ne a stejná procenta pro nerozhodné odpovědi.



Graf č. 16: *První otázka dotazníkového šetření Myslíte si, že by měl ředitel plánovat rozvoj učitele?* (zdroj: vlastní vypracování na základě dotazníkového šetření)

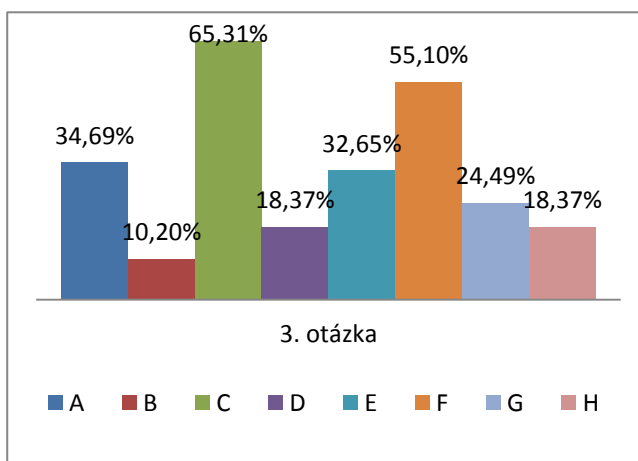
V druhé otázce dotazníkového šetření: „Jakým způsobem rozvíjíte učitele na Vaší ZUŠ?“ měli respondenti možnost vícero odpovědí. Majoritní 89,80% podíl (C: celkem 44 odpovědí) získalo nabízení vzdělávacích aktivit přímo ředitelem podpořené společnou debatou s učiteli a následným vybráním vhodných vzdělávacích aktivit pro učitele. Druhé místo v počtu odpovědí odhaluje, že 13 respondentů (F: 26,53%) rozvíjí učitele na základě stanovených cílů a vize školy. Na třetím místě v počtu odpovědí se dozvídáme, že 9 respondentů (E: 18,37%) rozvíjí učitele podle vypracovaného plánu rozvoje učitele na základě legislativních dokumentů. Čtvrté místo obsadil způsob nařizování dalšího vzdělávání s vlastním výběrem vzdělávací aktivity (B: 5 respondentů, 10,20%). V těsném závěsu 4 respondenti (D: 8,16%) nenabízí vzdělávací aktivity, nýbrž si je učitelé vybírají sami. Direktivní nařizování dalšího vzdělávání a



Graf č. 17: *Druhá otázka dotazníkového šetření Jakým způsobem rozvíjíte učitele na Vaší ZUŠ?* (zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)

vybírání konkrétní vzdělávací aktivity pro konkrétního učitele zvolili 2 respondenti (A+G: 4,08%) stejně tak, jako identifikace vhodných vzdělávacích aktivit pro konkrétní oddělení ve spolupráci s vedoucím oddělení. Tento graf také naznačuje, že všichni respondenti si vybrali z uvedených možností a nikdo nezvolil poslední možnost nepoužívání ani jednoho způsobu rozvíjení učitelů (H).

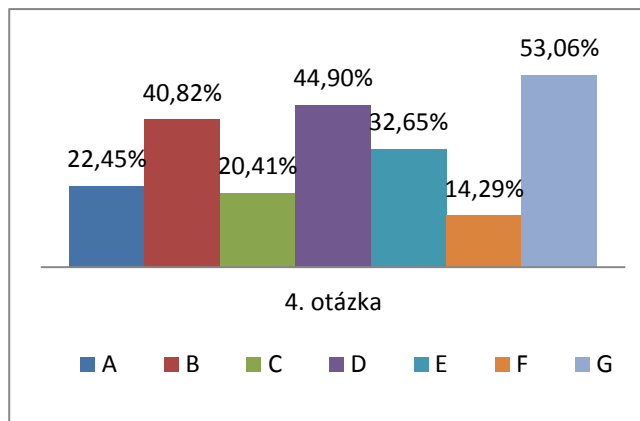
Ve třetí otázce: „V případě, že plánujete rozvoj učitelů, jaké používáte metody při tomto procesu?“ měli respondenti taktéž vícero odpovědí. Nejčastěji se objevovala odpověď, že ředitelé nemají připravené metody na rozvoj učitelů. Tato skutečnost vyplývá z odpovědí, že ředitelé spíše vycházejí z nepravidelných, náhodných rozhovorů s učiteli podle aktuální situace (C: 32 odpovědí, 65,31%). Celkem 27 respondentů (F: 55,10%) má však snahu o neustálé zlepšování kvality ve výuce. Pouze 17 respondentů (A: 34,69%) zvolilo hospitaci jako metodu pro hodnocení pracovního výkonu a kompetencí za účelem rozpoznání silných a slabých stránek učitele. V těsném závěsu s 16 respondenty (E: 32,65%) je metoda vize školy, podle níž mají ředitelé rozpracovanou strategii do cílů a způsobů jejich naplnění: kam škola bude směřovat, jaké učitele k tomu potřebuje a v čem se mají vzdělávat a podobně). Celkem 12 respondentů (G: 24,49%) využívá služeb organizací, které identifikují potřeby dalšího vzdělávání učitelů. Celkem 9 respondentů (D+H: 18,37%) dbá na sebeevaluaci učitele jako na metodu, kde si učitelé sami zhodnotí uplynulé období a na základě toho zjistí své silné a slabé stránky, také příležitosti k dalšímu rozvoji) stejně tak, jako na vyhovění požadavkům učitelů prostřednictvím neřízené metody. Pouze 5 respondentů (B: 10,20%) uplatňuje metodu pravidelného rozhovoru (každoroční, půlroční), ve kterém ředitel s učitelem probírají uplynulé období a nacházejí jistá východiska dalšího rozvoje). Respondenti mohli napsat vlastní metodu, kterou používají. Nikdo z respondentů však nevyužil této příležitosti.



*Graf č. 18: Třetí otázka dotazníkového šetření
V případě, že plánujete rozvoj učitelů, jaké používáte metody při tomto procesu?
(zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)*

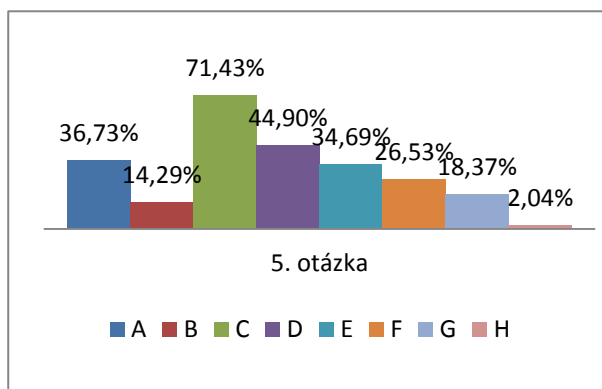
Ve čtvrté otázce: „O jakých metodách byste v budoucnu uvažovali?“ měli respondenti opět na výběr několik možností a tato otázka úzce souvisela s otázkou předcházející. Nabízela stejné možnosti jako otázka předchozí avšak za jiným účelem. Nejvíce zaujala sebeevaluace učitele (G: 26 respondentů se přiklánělo k této metodě, 53,06%). Dále zaujala metoda pomocí vize školy, díky které si ředitelé rozpracují strategie do cílů a způsobů jejich naplnění: kam škola bude směřovat, jaké učitele

k tomu bude potřebovat a v čem se mají vzdělávat a podobně (D: 22 respondentů, 44,90%). Metoda pravidelného rozhovoru (každoroční nebo půlroční) na základě diskuze nad uplynulým obdobím a nacházení jistých východisk vzdělávacích aktivit pro konkrétní učitele zaujala 20 respondentů (B: 40,82%). Metoda snahou o neustálé zlepšování kvality ve výuce byla podpořena 16 respondenty (E: 32,65%). Téměř na posledním místě se nachází pravděpodobně neoblíbená metoda hospitace za účelem rozpoznání silných a slabých stránek učitele v rámci hodnocení pracovního výkonu a kompetencí s 11 hlasy, které tvoří 22,45% podíl (A). V těsném závěsu se nachází metoda nepravidelného rozhovoru vycházející z aktuální situace s 10 hlasy, které tvoří 20,41% podíl (C). Pouze 7 respondentů (F: 14,29%) uvažuje o oslovení organizací, které se specializují na identifikaci vzdělávacích potřeb učitelů.



Graf č. 19: Čtvrtá otázka dotazníkového šetření
O jakých metodách byste v budoucnu uvažovali?
(zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)

Pátá otázka: „Jakým způsobem komunikujete s učiteli o jejich profesním rozvoji?“ taktéž nabízela respondentům více odpovědí. Nejvíce se však projevil způsob neorganizovaný, vycházející z aktuální situace při nepravidelném rozhovoru



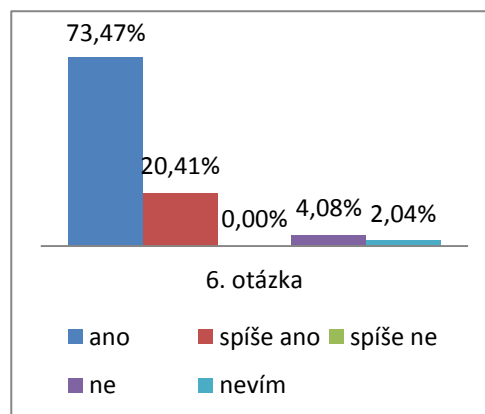
Graf č. 20: Pátá otázka dotazníkového šetření
Jakým způsobem komunikujete s učiteli o jejich rozvoji?
(zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)

(C: 35 respondentů, 71,43%). Pro informování dalšího vzdělávání využívá 22 respondentů (D: 44,90%) elektronický způsob (email, intranet, facebook apod.). Celkem 18 respondentů (A: 36,73%) komunikuje s učiteli o jejich dalším rozvoji při pohostpitačním rozhovoru. Pro informování dalšího vzdělávání využívá 17 respondentů (E: 34,69%) informační tabule ve sborovně (nástěnky). 13 respondentů vychází ze sebeevaluace učitelů tak, že sami učitelé podají

žádost o další vzdělávání (F: 26,53%). 9 respondentů využívá breafing (porady, Výjezdni zasedání apod.) jako způsob komunikace pro profesní rozvoj učitelů (G: 18,37%). 7 respondentů komunikuje díky pořádání pravidelných rozhovorů za účelem diskuze uplynulého období (B: 14,29%). A pouze 1 respondent s učiteli o rozvoji nekomunikuje (H: tento způsob tvoří 2,04%). Respondenti měli opět možnost vyjádřit se vlastními slovy ke způsobům komunikace s učiteli, avšak nikdo této příležitosti nevyužil.

Šestá otázka dotazníkového šetření:

„Domníváte se, že je důležité evaluovat a aktualizovat ŠVP?“ odhalila majoritních 36 odpovědí pro ano, 10 odpovědí pro spíše ano, 0 odpovědí pro spíše ne, 2 respondenti hlasovali pro zřetelné ne a 1 respondent neměl ujasněný názor na položenou otázku. Procentuelní podíl šesté otázky ukazuje graf těmito čísly: 73,47%



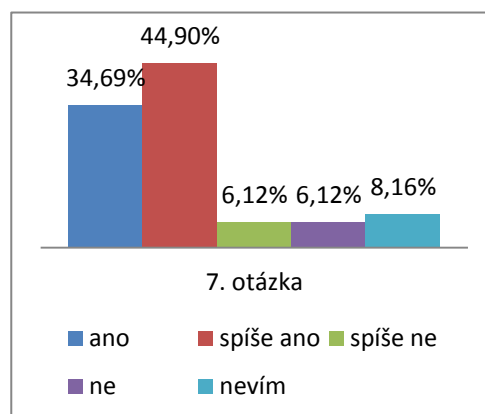
pro ano, 20,41% pro spíše ano, 0% pro spíše ne, 4,08% pro ne a 2,04% pro nerozhodného

Graf č. 21: Šestá otázka dotazníkového šetření **Domníváte se, že je důležité evaluovat a aktualizovat ŠVP?** (zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)

respondenta. Celkově tato otázka dopadla velmi pozitivně, protože ředitelé přikládají váhu k evaluaci a aktualizaci školních vzdělávacích programů.

Sedmá otázka dotazníkového šetření:

„Souhlasíte s tvrzením, že ,rozvoj učitelů by měl probíhat na základě stanovení vize školy a evaluace ŠVP?“ odhalila 17 odpovědí pro ano, majoritních 22 odpovědí pro spíše ano, 3 odpovědi pro spíše ne, 3 respondenti hlasovali pro zřetelné ne a 4 respondenti nemají ujasněný názor na položenou otázku. Procentuelní podíl

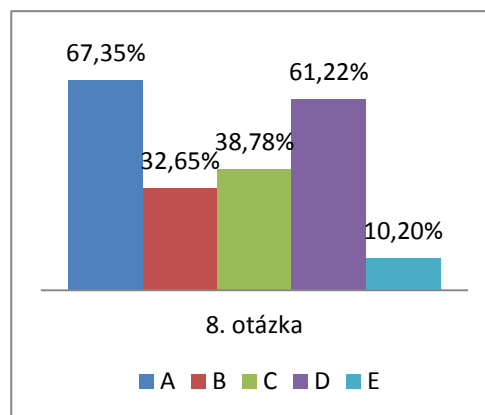


sedmé otázky ukazuje graf těmito čísly: 34,69% pro ano, 44,90% pro spíše ano, 6,12%

Graf č. 22: Sedmá otázka dotazníkového šetření **Souhlasíte s tvrzením, že ,rozvoj učitelů by měl probíhat na základě stanovení vize školy a evaluace ŠVP?** (zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)

pro spíše ne, stejných 6,12% pro ne a 8,16% pro nerozhodné respondenty.

Osmá otázka: „Jakým způsobem evaluovat ŠVP?“ opět nabízela respondentům více odpovědí. Majoritní podíl evaluace ŠVP (A: hlasovalo 33 respondentů, 67,35%) vidí respondenti v identifikaci silných a slabých stránek výuky na ZUŠ. V těsném závěsu je pro 30 respondentů (D: 61,22%) dále důležité zhodnotit výsledky postupových zkoušek, přehlídek, koncertů, soutěží, vystoupení apod. a na základě tohoto uzpůsobit ŠVP nebo styl výuky. Podle 19 respondentů (C: 38,78%) je důležité identifikovat silné a slabé stránky učitelů v rozvíjení žákovských kompetencí a na základě tohoto stanovit vhodné vzdělávací



aktivitu pro učitele. V těsném závěsu je podle 16 respondentů (B: 32,65%) neméně důležité identifikovat silné a

Graf č. 23: **Osmá otázka dotazníkového šetření**
Jakým způsobem evaluovat ŠVP?
 (zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)

slabé stránky žáků v rozvíjení třech kompetencí definovaných v RVP ZUV. Respondenti měli možnost vlastní odpovědi na tuto otázku, která jako jediná, zdá se, je zaujala na tolik, aby se podělili o svůj názor.

Názor č. 1: přizpůsobovat ŠVP výsledkům předcházejících činností a vizi školy.

Názor č. 2: sledovat poptávku, sledovat konkurenci.

Názor č. 3: neuznávám povinný výsledek ŠVP.

Názor č. 4: vzdělávání učitelů považuji za rozpočtovou prioritu naší školy bez ohledu na to, jestli je to zakotveno v nějakém dokumentu nebo krasomluvném ŠVP.

Názor č. 5: evaluace na základě zkušeností s dosud platným ŠVP, co se ukázalo reálným a co ne.

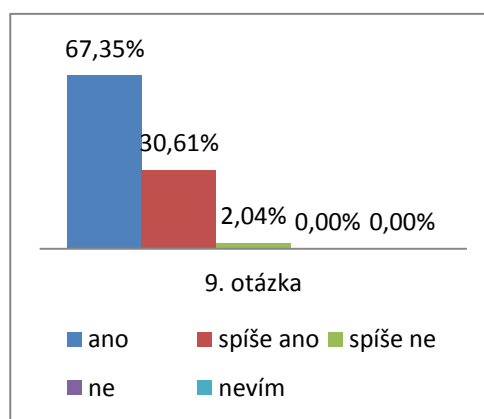
Devátá otázka dotazníkového šetření:
„Domníváte se, že by měl být ředitel v seberozvoji příkladem ostatním učitelům?“

odhalila majoritních 33 odpovědí pro ano, 15 odpovědí pro spíše ano, 1 odpověď pro spíše ne, nikdo nehlasoval pro zřetelné ne a všichni respondenti mají ujasněný názor na položenou otázku. Procentuelní podíl deváté otázky

ukazuje graf těmito čísly:

67,35% pro ano, 30,61% pro spíše ano, 2,04% pro spíše ne,

0% pro ne a 0% pro neujasněný názor. Celkově tato otázka dopadla velmi pozitivně, protože ředitelé přikládají váhu k seberozvoji a také k tomu, aby šli svým učitelům příkladem.

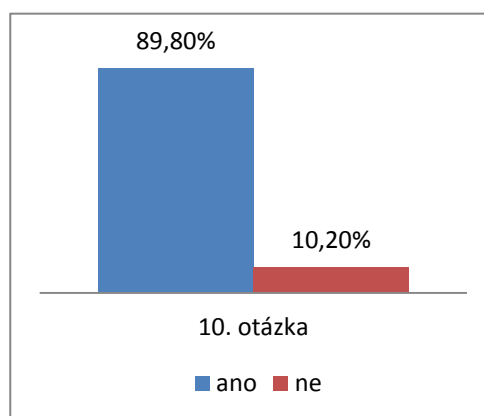


Graf č. 24: Devátá otázka dotazníkového šetření Domníváte se, že by měl být ředitel v seberozvoji příkladem ostatním učitelům? (zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)

Desátá otázka dotazníkového šetření:
„Vzdělával(a) jste se v oboru managementu (např. školský management, management ve vzdělávání, funkční studium pro vedoucí pracovníky apod.)?“ odhalila majoritních 44 odpovědí pro ano a pouze 5 odpovědí pro ne. Procentuelní podíl desáté otázky ukazuje graf těmito čísly: 89,80% pro ano a 10,20% pro ne.

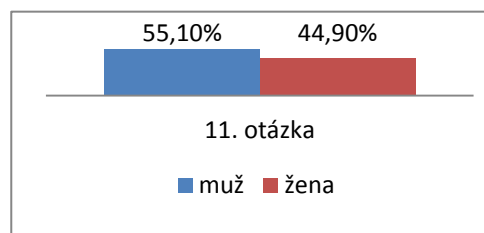
Celkově tato otázka dopadla taktéž velmi pozitivně. Velké procento ředitelů se vzdělává

a jak dokazuje devátá otázka, nejen z důvodu legislativních nařízení.



Graf č. 25: Desátá otázka dotazníkového šetření Vzdělával(a) jste se v oboru managementu? (zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)

Poslední doplňující otázka dotazníkového šetření: „Uveďte prosím, kdo je na pozici ředitele ve Vaší ZUŠ?“ genderový podíl respondentů: 27 mužů a 22 žen. Tato otázka bude zařazena do souvislostí s hypotézami.



Graf č. 26: Jedenáctá otázka dotazníkového šetření Uveďte prosím, kdo je na pozici ředitele ve Vaší ZUŠ? (zdroj: vlastní vypracování na základě dot. šetření)

6 ZÁVĚR VÝZKUMU

6.1 HYPOTÉZA Č. 1

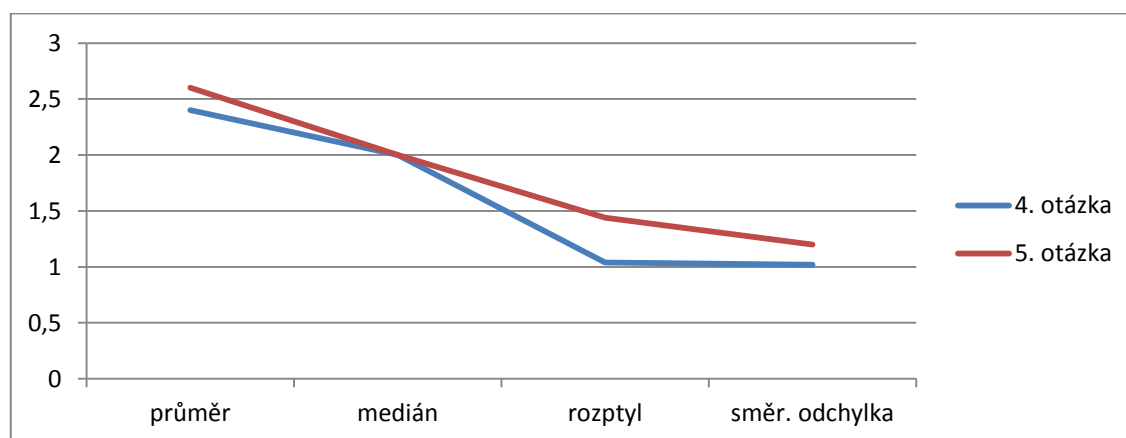
Pokud si ředitelé uvědomují provázanost a důležitost učitelských kompetencí a žákovských kompetencí, pak je míra plánování rozvoje učitelů vyšší, než ve školách, kde se významu rozvíjení učitelů na základě kompetencí žáků nepřikládá takový význam. Tato hypotéza vychází z předpokladu souvislostí mezi učitelскими a žákovskými kompetencemi a jejich rozvíjení v řízených podmínkách managementem ZUŠ. Pro tuto hypotézu byly vytvořeny otázky na základě dvou proměnných. První proměnná (nezávislá) ‚vědomí provázanosti učitelských a žákovských kompetencí‘ byla zjišťována pomocí dvou otázek v interview s řediteli:

- V jakých kompetencích si myslíte, že by se jednotlivý učitel měl na Vaší škole vzdělávat vzhledem k definovaným kompetencím žáků?
- Co byste chtěl(a) změnit prostřednictvím vzdělávání svých učitelů?

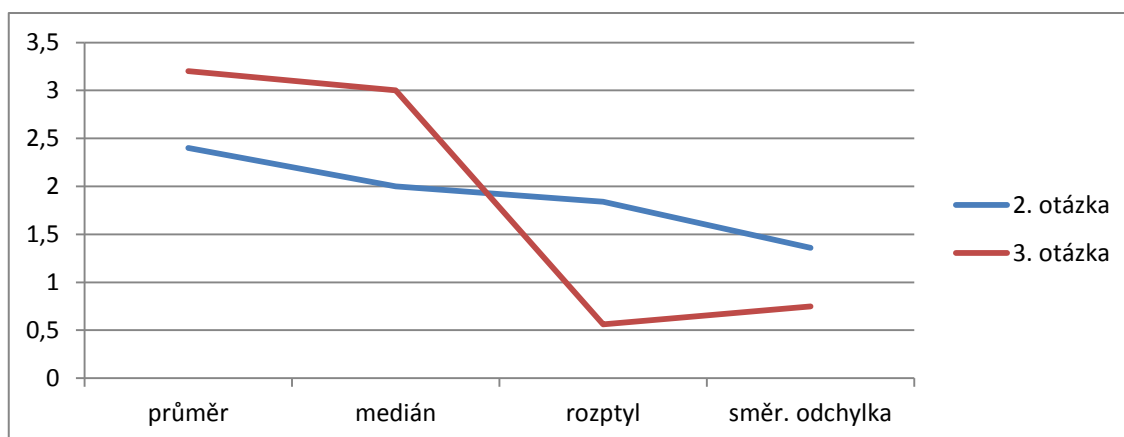
Druhá proměnná (závislá) ‚řízené plánování rozvoje učitelů‘ byla zjišťována také pomocí dvou otázek v interview s řediteli:

- Jak často si Vaši učitelé uvědomují své přednosti či nedostatky?
- Jakým způsobem podněcujete své učitele ke vzdělávání? A jak často?

Výsledky analýzy pro první hypotézu byly zaneseny do grafu na základě ohodnocení jednotlivých odpovědí.



Graf č. 27: čtvrtá a pátá otázka (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)



Graf č. 28: **druhá a třetí otázka** (zdroj: vlastní vypracování na základě interview s respondenty)

Aritmetický průměr 1. proměnné	2,8
Aritmetický průměr 2. proměnné	2,5
Směrodatná odchylka 1. proměnné	0,4
Směrodatná odchylka Y 2. proměnné	0,1
Koeficient korelace	1

Tabulka č. 21: **Hypotéza č. 1** (zdroj: vlastní vypracování)

Mezi proměnnými je velmi těsná vazba. Koeficient korelace je 1. Hypotézu nelze potvrdit ani vyvrátit. Z interview s řediteli se dalo vypožorovat, že si ředitelé uvědomují důležitosti plánování rozvoje svých učitelů, dále si uvědomují důležitost ŠVP a jejich plnění. Bohužel zatím nelze příliš zkoumat dopad ŠVP na učitelské kompetence, jelikož jsou tyto vzdělávací programy v praxi užívány teprve druhým rokem. Proto se zatím nepotvrdila nutnost provázanosti mezi učitelскими kompetencemi a žákovskými kompetencemi v souvislosti s kurikulární reformou za podmínek účinného řízení managementem ZUŠ.

6.2 HYPOTÉZA Č. 2

Pokud mají ředitelé manažerské vzdělání, je míra řízeného plánování rozvoje učitelů vyšší, než na školách, kde ředitelé nemají takové vzdělání. Tato hypotéza vychází z pravděpodobnosti důležitosti manažerského vzdělání řídících pracovníků v uměleckém školství pro kvalitní plnění manažerské činnosti vedení lidí. Pro posouzení této hypotézy bylo potřeba dotazníkové šetření rozdělit na dvě skupiny: řídící pracovník s manažerským vzděláním a řídící pracovník bez manažerského vzdělání.

Pro tuto hypotézu byly vytvořeny otázky na základě dvou proměnných. První proměnná (nezávislá) „manažerské vzdělání“ byla zjišťována následující otázkou:

- č. 10 Vzdělával jste se v oboru managementu?

Druhá proměnná (závislá) „míra řízeného plánování rozvoje učitelů“ byla zjišťována následujícími otázkami:

- č. 1 Myslíte si, že by měl ředitel plánovat rozvoj učitele?
- č. 2 Jakým způsobem rozvíjíte učitele na Vaší ZUŠ?
- č. 3 V případě, že plánujete rozvoj učitelů, jaké používáte metody při tomto procesu?
- č. 5 Jakým způsobem komunikujete s učiteli o jejich profesním rozvoji?

Celkem se v oboru managementu vzdělávalo 44 řídících pracovníků a 5 řídících pracovníků takové vzdělání nemá. Výsledky analýzy pro druhou hypotézu byly rozčleněny podle odpovědí do dvou úrovní: vysoká míra řízeného plánování rozvoje učitelů a nízká míra řízeného plánování rozvoje učitelů. Počet odpovědí se rovná počtu bodů, které byly zaneseny do následující tabulky, podle které se zjistil závěr hypotézy. Odpovědi byly označeny písmenky abecedy (totožné s grafy č. 17, 18, 20). Podrobné rozdělení odpovědí s označením abecedy nabízí příloha č. 9.

	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 5	absolutní četnost
vysoká míra X	35	69	36	34	174
nízká míra X	9	3	82	78	172
vysoká míra Y	3	4	2	0	9
nízká míra Y	2	1	7	10	20

Tabulka č. 22: **Hypotéza č. 2** (zdroj: vlastní vypracování)

Výpočet koeficientu korelace proběhl na základě výpočtu procent vzhledem k manažerskému vzdělání.

	manažerské vzdělání ano X	manažerské vzdělání ne Y
vysoká míra	51%	31%
nízká míra	49%	69%

Tabulka č. 23: **Hypotéza č. 2** (zdroj: vlastní vypracování)

Aritmetický průměr X	50
Aritmetický průměr Y	50
Směrodatná odchylka X	1
Směrodatná odchylka Y	19
Koeficient korelace	-1

Tabulka č. 24: **Hypotéza č. 2** (zdroj: vlastní vypracování)

Koeficient korelace je -1. Mezi manažerským vzděláním a mírou řízení plánování rozvoje učitelů je nepřímá závislost. Hypotéza č. 2 se nepotvrdila. I z pozorování lze usoudit, že nezáleží na manažerském vzdělání tak, jako na osobnosti řídícího pracovníka a na tom, co považují v momentální chvíli za důležité.

6.3 HYPOTÉZA Č. 3

V případě, že řídícím pracovníkem je žena, je míra řízeného plánování rozvoje učitelů vyšší, než ve školách, kde je řídícím pracovníkem muž. Hypotéza vychází ze zájmu o poznání genderového problému se zajištěním rozvoje učitelů, zda je žena jako řídící pracovník v této činnosti zdatnější než-li muž na pozici řídícího pracovníka. Pro tuto hypotézu byly vytvořeny otázky na základě dvou proměnných: žena a řízené plánování rozvoje učitelů. Pro posouzení této hypotézy bylo potřeba dotazníkové šetření rozdělit podle genderového rozdílu a posoudit míru řízeného plánování rozvoje učitelů. Pro první proměnnou (nezávislou) byl určen gender školy, který byl zjišťován následující otázkou:

- č. 11 Uveďte prosím, kdo je na pozici ředitele ve Vaší ZUŠ?

Druhá proměnná (závislá) ‚míra řízeného plánování rozvoje učitelů‘ byla zjišťována následujícími otázkami:

- č. 1 Myslíte si, že by měl ředitel plánovat rozvoj učitele?
- č. 2 Jakým způsobem rozvíjíte učitele na Vaší ZUŠ?
- č. 3 V případě, že plánujete rozvoj učitelů, jaké používáte metody při tomto procesu?
- č. 5 Jakým způsobem komunikujete s učiteli o jejich profesním rozvoji?
- č. 9 Domníváte se, že by měl být ředitel v seberozvoji příkladem ostatním učitelům?

Genderový podíl respondentů (jak je vidět na grafu č. 26) tvoří muži 27 a ženy 22, tj. 55,10% mužského podílu a 44,90% ženského podílu z celkového počtu dotazníků. Výsledky analýzy pro třetí hypotézu byly rozčleněny podle odpovědí do dvou úrovní: vysoká míra řízeného plánování rozvoje učitelů a nízká míra řízeného plánování rozvoje učitelů. Počet odpovědí se rovná počtu bodů, které byly zaneseny do následující tabulky, podle které se zjistil závěr hypotézy. Odpovědi byly označeny písmenky abecedy (totožné s grafy č. 17, 18, 20). Podrobné rozdělení odpovědí s označením abecedy nabízí příloha č. 9.

	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 5	otázka č. 9	absolutní četnost
vysoká míra X ženy	20	38	20	16	22	116
nízká míra X ženy	2	2	41	36	0	81
vysoká míra Y muži	18	35	18	19	26	116
nízká míra Y muži	9	4	66	52	1	132

Tabulka č. 25: **Hypotéza č. 3** (zdroj: vlastní vypracování)

Výpočet koeficientu korelace je na základě porovnání zejména vysoké míry řízeného plánování rozvoje učitelů.

Aritmetický průměr X	23,2
Aritmetický průměr Y	23,2
Směrodatná odchylka X	7,65
Směrodatná odchylka Y	6,62
Koeficient korelace	0,93

Tabulka č. 26: **Hypotéza č. 3** (zdroj: vlastní vypracování)

Koeficient korelace je 0,93. Mezi genderovým rozdílem a mírou řízeného plánování rozvoje učitelů je poměrně těsná vazba. Hypotézu nelze potvrdit ani vyvrátit. I z pozorování lze usoudit, že není důležitý gender řídícího pracovníka, ale jeho osobnost a zkušenost.

6.4 HYPOTÉZA Č. 4

Jestliže souvisí evaluace ŠVP a stanovení vize s rozvojem učitelů, pak míra řízeného plánování rozvoje učitelů je vyšší, než ve školách, kde s tímto tvrzením nesouhlasí. Hypotéza vychází z předpokladu, že řízené plánování rozvoje učitelů má být zaštitěno vizí školy a v souladu se školním vzdělávacím programem a jeho evaluací. Pro tuto hypotézu byly vytvořeny otázky na základě dvou proměnných: evaluace ŠVP a stanovení vize, řízené plánování rozvoje učitelů. Pro posouzení této hypotézy bylo potřeba dotazníkové šetření rozdělit na dvě skupiny respondentů: ti, co souhlasí s tímto tvrzením (označeni jako skupina X: ano) a ti, co nesouhlasí s tímto tvrzením (označeni jako skupina Y: ne).

Pro první proměnnou (nezávislou) bylo určení souhlasu (ano) či nesouhlasu (ne), který byl zjišťován následující otázkou:

- č. 7 Souhlasíte s tvrzením, že „rozvoj učitelů by měl probíhat na základě stanovení vize školy a evaluace ŠVP“?

Druhá proměnná (závislá) „míra řízeného plánování rozvoje učitelů“ byla zjišťována následujícími otázkami:

- č. 2 Jakým způsobem rozvíjíte učitele na Vaší ZUŠ?
- č. 3 V případě, že plánujete rozvoj učitelů, jaké používáte metody při tomto procesu?
- č. 4 O jakých metodách byste v budoucnu uvažovali?
- č. 5 Jakým způsobem komunikujete s učiteli o jejich profesním rozvoji?
- č. 6 Domníváte se, že je důležité evaluovat a aktualizovat ŠVP?
- č. 8 Jakým způsobem evaluovat ŠVP?

Celkem tvrzení potvrdilo 39 respondentů s odpovědí ano nebo spíše ano a 10 respondentů odpovědělo spíše ne, nevím, ne. Výsledky analýzy pro čtvrtou hypotézu byly rozčleněny podle odpovědí do dvou úrovní: vysoká míra řízeného plánování rozvoje učitelů a nízká míra řízeného plánování rozvoje učitelů. Počet odpovědí se rovná počtu bodů, které byly zaneseny do následující tabulky, podle které se zjistil závěr hypotézy. Odpovědi byly označeny písmenky abecedy (totožné s grafy č. 17, 18, 19, 20, 23). Podrobné rozdělení odpovědí s označením abecedy nabízí příloha č. 9.

	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 6	otázka č. 8	absolutní četnost
vysoká míra X ano	61	35	46	27	38	84	291
nízká míra X ano	4	71	47	72	1	0	195
vysoká míra Y ne	14	5	10	9	9	15	62
nízká míra Y ne	2	19	13	18	2	0	54

Tabulka č. 27: **Hypotéza č. 4** (zdroj: vlastní vypracování)

Výpočet koeficientu korelace je na základě porovnání zejména vysoké míry řízeného plánování rozvoje učitelů.

Aritmetický průměr X	48,5
Aritmetický průměr Y	10,3
Směrodatná odchylka X	19,05
Směrodatná odchylka Y	3,35
Koeficient korelace	0,85

Tabulka č. 28: **Hypotéza č. 4** (zdroj: vlastní vypracování)

Koeficient korelace je 0,85. Mezi evaluací ŠVP, stanovení vize a mírou řízeného plánování rozvoje učitelů je poměrně těsná vazba. Hypotézu nelze potvrdit ani vyvrátit. I z pozorování lze posoudit, že řídicí pracovníci vidí evaluaci ŠVP jako jeden z možných prostředků k řízenému plánování rozvoje učitelů. Opět závisí na individuálním postoji řídicího pracovníka, jak zkombinovat svou vizi, ŠVP a rozvoj učitelů.

Cíl výzkumu byl splněn. Byly objeveny učitelské kompetence, které mají ukotvení v teoretickém poznání této problematiky a ve školních vzdělávacích programech (odbornost, týmová schopnost, kulturnost, sebeuvědomění, systematičnost, motivace, jít příkladem, lidskost). Výzkum také dokázal odhalit přístupy ředitelů v procesu rozvoje učitelů v ZUŠ v souvislosti s kurikulární reformou (benevolentní, konzultativní, demokraticko-delegační, pozitivní) a plánování tohoto rozvoje (způsoby, metody).

7 DOPORUČENÍ MANAGEMENTU ZUŠ

Vyjdeme-li z teoretické a výzkumné části diplomové práce, nalezneme možná východiska pro management základních uměleckých škol v problematice rozvoje učitele v souvislosti s kurikulární reformou.

V prvé řadě je potřeba si uvědomit, **jaký typ učitele** konkrétní ZUŠ potřebuje s ohledem na vlastní ŠVP, vizi školy a okolní i vnitřní prostředí školy. Definice potřebných učitelských schopností a dovedností pomůže nasměrovat plánování rozvoje učitelů lépe. Příklad vytvoření typu učitele ukazuje kapitola 1.4 (potřebný kompetenční model učitelů) a kapitola 5.1 (analýza zkoumaných školních vzdělávacích programů).

Dále je potřeba vytvořit managementem ZUŠ takové **prostředí**, které bude pro učitele při dalším vzdělávání přátelské, inspirativní, motivující, rozvíjející, ohleduplné a spravedlivé. Sam ředitel může být vzorem pro své kolegy a vzdělat se na příklad v plánování rozvoje učitelů a vytvářením určitých kritérií ohodnocení (stanovení strategie rozvoje učitelů). Na základě odborné literatury se doporučuje mít znalost **uplatňování vhodných nástrojů** (motivace, komunikace) a tyto techniky uplatňovat v praxi. **Stanovení strategie** tedy tkví zejména v identifikaci schopností a dovedností učitelů (jakého učitele škola potřebuje), identifikaci potřeb a cílů učitelů v pracovním i osobním životě (motivace), organizaci naplňování cesty rozvoje (doporučuje se metoda SMART), systém komunikace o rozvoji učitelů (pravidelné rozhovory, hospitace, sebehodnocení učitelů). Je potřeba učitele namotivovat tak, aby vzdělávání viděli jako pozitivní bonus a nikoliv jako negativní nutnost tkvící pouze v předložení důkazů vykonání činnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V procesu rozvoje učitelů se ze začátku doporučuje benevolentní přístup. Zahrnuje z části autoritativní a z části participativní. Plánování rozvoje učitelů by mělo vycházet vždy od ředitele (autoritativní) ve spolupráci s učiteli (participativní).

Důležitá je také **zpětná vazba** o těchto činnostech (používání různých druhů metod pro rozvoj učitelů), které mohou pozitivně (či negativně) ovlivnit průběh činností budoucích.

Shrneme-li tato doporučení, vyjdou nám tyto body:

Definovat,

- jakého učitele chci mít?
- jaké podmínky mu dám?
- jakou motivaci použiji?
- jakou strategii vedení využiji?
- jakou metodou zjistím, co můj učitel potřebuje, aby byl kvalitní, úspěšný, spokojený?
- jak ho za vzdělávání (práci) ohodnotím a podle jakých pravidel?

Poslední doporučení je uvědomit si budoucnost vzdělávání na základních uměleckých školách a zejména rozvoje učitelů pro budoucí generace. Školní vzdělávací program představuje nejen závazný dokument vzdělávací koncepce školy, ale přináší své důsledky do oblasti interpersonálních vztahů uvnitř i vně školy, mění klima školy a kulturu pedagogických sborů, protože ne ve všech případech dochází k efektivním změnám v rámci výuky. Pedagog musí v rámci ŠVP posílit svoji roli v aktivním přístupu, výchově žáků a jejich vzdělání, učit je kompetencím, vzájemné spolupráci a rozvoji osobnosti a to samé by měli učit i sebe. Vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků vidím jako prostředek ke zkvalitnění výuky a tím i ovlivnění výsledků žáků. Aby management školy mohl cíleně zkvalitňovat výuku, měl by znát silné a slabé stránky svých učitelů. Měl by je umět poznat, měl by s nimi umět komunikovat, měl by je umět vést, měl by je umět zapojit, měl by jim dát dostatečný prostor a měl by je umět zkontrolovat.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce poukázala na oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v motivujícím a inspirujícím prostředí zajištěném managementem základních uměleckých škol. Pojmu management ZUŠ rozumíme jako vedení školy, tedy ředitel a zástupce ředitele. Práce nejprve zmiňovala učitelskou profesi v kurikulární změně a nutnost dalšího vzdělávání. Tato problematika byla uvedena do první kapitoly záměrně, neboť si výzkumník uvědomuje důležitost naléhavého zmínění potřeby dalšího vzdělávání v umělecké profesi a poukázání na změny, které 21. století přináší i do základních uměleckých škol. Tato práce přinesla pohled na potřebné učitelské kompetence v ZUŠ. Výzkumná část (analýza dokumentů ŠVP) potvrdila teoretizované kompetence na základě vytvořených strategií jednotlivých ZUŠ v souvislosti s kurikulární reformou. Došlo tak k provázání teoretické části s částí výzkumnou. Navzdory tohoto provázání, které se očekávalo, chtěla kapitola dokázat, že změna učitelské profese je nejen nevyhnutelná, ale je potřeba efektivního vedení z pozice managementu ZUŠ, bez kterého by reforma nepřinesla očekávanou změnu. Problematikou postavení role a přístupu managementu ZUŠ se práce dále zabývala nejen ve druhé kapitole, ale i ve výzkumné části.

Druhá kapitola tedy řešila možné přístupy managementu ZUŠ v rozvoji učitele tak, aby sám pochopil význam celoživotního učení a změny v kurikulární reformě. Podstatou přístupu managementu je to, aby vytvořil takové prostředí pro své učitele, které bude motivující, inspirující, spravedlivě ohodnocené. Kapitola přinesla i možné kompetence řídicího pracovníka, které lze v této problematice uskutečnit. Definovala také přístupy řídicích pracovníků v této problematice, které završily podmínky a metody této problematiky.

Následně práce doložila možnosti rozvoje učitele pro základní umělecké školy. Cest vzdělávání, jak práce doložila, je mnoho. Jak práce zjistila, záleží to na managementu školy, kterou cestu zvolí. Způsobů a metod je bezpočet, proto tyto způsoby a metody závisí na druhu komunikaci mezi managementem školy a učiteli. Na vizi a ochotě jít po společné cestě dalšího rozvoje.

Analýza diplomové práce byla rozdělena na tři díly. Nejprve se výzkumná část zabývala analýzou dokumentů ŠVP, která potvrdila teoretizované kompetence, zmíněné

výše. Druhá část formou interview s řediteli a třetí část formou dotazníků zjistily, jakou roli v rozvoji učitelů ředitel hraje. Objevila přístupy, metody a způsoby plánování rozvoje učitelů. Některé hypotézy nebylo možné potvrdit ani vyvrátit.

Jak teoretická, tak výzkumná část ukázala možnosti, přístupy, způsoby, jak plánovat rozvoj učitelů. Záleží na osobnosti ředitele školy, na jeho vizi školy a bezpochybně na manažerském vzdělání, jak školu rozvíjet, kam posunovat učitele tak, aby dosáhl požadovaných cílů stanovených ve vizi školy. Překážkou může být sebemotivace ředitele, neustálá stimulace jeho svěřených učitelů, mezilidské vztahy, komunikace. Vliv managementu školy na rozvoj učitelů je nezanedbatelný. Tato problematika si dále zaslouží hlubší zkoumání zejména v motivaci ředitele pro rozvoj nejen učitelů, ale i celé školy a řešení možných bariér: proč dochází k frustracím, proč není ředitel motivován k vypracování plánů rozvoje učitelů, školy, sebe a podobně.

Závěr diplomové práce zakončí motivačním citátem:

*„Z druhých lidí dostanete to nejlepší tehdy,
když vydáte to nejlepší, co je ve vás samotných.“⁶⁰*

⁶⁰ autor je Molière (1622 – 1673) a v managementu ho používá Zig Ziglar (1926 – 2012)

POUŽITÉ ZDROJE

ADAIK, J. *Jak řídit druhé i sám sebe*. Praha: Computer Press, a.s. 2005. ISBN 80-251-0784-1.

BELZ, H.; SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BOŘEK, L. Soutěže ZUŠ, tentokrát trochu jinak. *Řízení školy/Speciál pro ZUŠ*. 2013, č. 2, s. 8 – 10. ISSN 1214-8679.

HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2450-8.

HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1458-2.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1457-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 978-808-5931-792.

KANITZ, A. *Umění úspěšné komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-1222-9.

KOCIÁNOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOLAF, T. EMU – pro české ZUŠ okénko do Evropy. *Řízení školy/Speciál pro ZUŠ*. 2012, č. 10, s. 11 – 12. ISSN 1214-8679.

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-033-3.

KÜHLINGER-PETERS, G. *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 80-247-2145-7.

LHOTKOVÁ, I., V. TROJAN aj. KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 104 S. ISBN 978-80-7357-899-2.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, BÍLÁ KNIHA. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NAŘÍZENÍ VLÁDY č. 137/2009 Sb., kterým se stanoví Katalog prací.

NAŘÍZENÍ VLÁDY č. 75/2005 Sb., kterým se stanoví rozsah přímé vyučovací, výchovné, speciálně pedagogické a pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků (změna č. 273/2009 Sb.).

PETERS-KÜHLINGER, G.; FRIEDEL, J. *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-2145-3.

PLAMÍNEK, J.; SVATOŠ, V; HLEDÍKOVÁ, J. et al. *Řízení neziskových organizací: první český rádce pro pracovníky v občanských sdruženích, nadacích, ...* Praha: tiskárna Fabián, 1996. ISBN neuvedeno.

PLAMÍNEK, J. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2796-7.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přepracované vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3664-8.

PODANÁ, R. *Koučování pro manažery*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4519-0.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Oloumouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA J.; WALTEROVÁ E.; MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. [cit. 2013-08-08]. Dostupné z

WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWE B.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2009/12/PRM_RVPZUV_NAWE_B.pdf)>. ISBN 978-80-87000-37-3.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

ŠKOLSKÝ ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-0882-9.

UČEBNÍ PLÁNY pro základní umělecké školy. Praha: MŠMT, 1995 pod č.j. 18.418/95-25.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*. Praha: PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VEBER J. a kol. *Management – základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. akt. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.

VETEŠKA, J; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VYHLÁŠKA č. 71/2005 Sb., pro základní umělecké vzdělávání.

VYHLÁŠKA č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

WALTEROVÁ, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: PedF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, E. (Ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie k výzkumnému záměru*. Praha: PedF UK, 2000. ISBN 80-7290-034-X.

WALTEROVÁ, E. (Ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-085-4.

ZÁKON č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Internetové zdroje:

Citáty slavných osobností [online]. Creative Commons, 2007 – 2013 [cit. 2013-08-08]. Dostupné na WWW: <<http://citaty.net/autori/zig-ziglar/>>

MŠMT: Průvodce dalším vzděláváním [online]. Praha, 2010 [cit. 2013-04-05]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/file/11567>>

Základní umělecké školy [online]. Hradec Králové, 2003 [cit. 2013-06-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.umelecka-skola.cz/index.php>>

Základní umělecká škola Hostivař [online]. Praha, 2012 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zus-hostivar.cz/>>

Základní umělecká škola Bajkalská [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zus-bajkalska.cz/>>

Základní umělecká škola České Budějovice, Piaristické nám. [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zuspiaristicke.cz/>>

Základní umělecká škola B. Jeremiáše [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zusbjcb.cz/>>

Základní umělecká škola F. Jílka [online]. Brno, 2007 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zusjilka.cz/>>

Základní umělecká škola Sokolov [online]. Sokolov, 2009 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zussokolov.cz/cz/uvod/>>

Základní umělecká škola Františkovy Lázně [online]. Františkovy Lázně, 2012 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zusfrantiskovylazne.cz/zus.htm> >

Základní umělecká škola Police nad Metují [online]. Police nad Metují, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zuspolice.cz/>>

Základní umělecká škola Nová Paka [online]. Nová Paka, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zusnovapaka.cz/home.html>>

Základní umělecká škola Liberec [online]. Liberec, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zusliberec.cz/>>

Základní umělecká škola Krnov [online]. Krnov, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zuskrnov.cz/>>

Základní umělecká škola Z. Buriana [online]. Kopřivnice, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zuszb.cz/>>

Základní umělecká škola I. Krejčího [online]. Olomouc, 2006 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zus-ik.cz/>>

Základní umělecká škola Pardubice – Polabiny [online]. Pardubice, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zuspardubice.cz/>>

Základní umělecká škola Starý Plzenec [online]. Starý Plzenec, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zusstaryplzenec.cz/>>

Základní umělecká škola Klecany [online]. Klecany, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zus.klecany.cz/>>

Základní umělecká škola Litvínov [online]. Litvínov, 2010 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zuslitvinov.cz/wp/>>

Základní umělecká škola Chotěboř [online]. Chotěboř, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zuscho.cz/>>

Základní umělecká škola Zlín [online]. Zlín, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zus.zlin.cz/>>

Základní umělecká škola Bojkovice [online]. Bojkovice, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zus-bojkovice.cz/>>

Základní umělecká škola Český Krumlov [online]. Český Krumlov, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zus-ceskykrumlov.cz/>>

Základní umělecká škola J. L. Dusíka v Čáslavi [online]. Čáslav, 2013 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zuscaslav.cz/>>

Základní umělecká škola J. Slavíka [online]. Hořovice, 2009 [cit. 2013-06-16]. Dostupné na WWW: <<http://www.zus-horovice.cz/>>

Výzkumný ústav pedagogický [online]. Praha, 2010 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.vuppraha.cz/>>

Další vzdělávání pedagogických pracovníků [online]. Praha, 2012 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.dvpp-praha.eu/cz/>>

Mapa vzdělávací nabídky pro pedagogy [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.dvpp.info/>>

Vzdělávací institut středočeského kraje [online]. Nymburk, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.visk.cz/>>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.nuv.cz/>>

Národní institut pro další vzdělávání [online]. Praha, 2006 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.nidv.cz/cs/>>

Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://tarantula.ruk.cuni.cz/UPRPS-1.html>>

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.pedf.cuni.cz>>

Akademie múzických umění v Praze [online]. Praha, 2011 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.amu.cz/cs>>

Národní, informační a poradenské středisko pro kulturu [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.nipos-mk.cz>>

Střední uměleckoprůmyslová škola Bechyně [online]. Bechyně, 2012 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.supsbechyne.cz/skola/uvod/>>

Učitel ZUŠ, podpora dalšího vzdělávání učitelů ZUŠ [online]. Chodov, 2009 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelzus.cz>>

UNESCO [online]. Francie, 2012 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.unesco.org/new/en/>>

WCOTP [online]. Belgie, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.ei-ie.org/>>

ISME [online]. Austrálie, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.isme.org/>>

EPTA Česká republika [online]. Praha, 2010 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.epta-cz.com>>

NAEP [online]. Praha, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.naep.cz/>>

EMU [online]. Nizozemí, 2013 [cit. 2013-06-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.musicschoolunion.eu/>>

Generátor náhodných čísel [online]. CzBlog.cz, 2010 – 2013 [cit. 2013-10-12]. Dostupné na WWW: <<http://czblog.cz/generator-nahodnych-cisel-online-a-zdarma/>>

Rejstřík škol a školských zařízení. *MŠMT* [online]. 2013 [cit. 2013-10-12]. Dostupné na WWW: <<http://rejskol.msmt.cz/>>

Software na tvorbu dotazníků Survio [online]. 2013 [cit. 2013-10-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.survio.com/cs/>>

PŘÍLOHY

- č. 1a Konkrétní výsledky popisující analýzu dokumentů ŠVP
- č. 1b Výchovné a vzdělávací strategie vybraných ZUŠ
- č. 2 Vzor připravený k rozhovorům s řediteli ZUŠ
- č. 3 Rozhovor ZUŠ Praha 10 – Hostivař
- č. 4 Rozhovor ZUŠ Police nad Metují
- č. 5 Rozhovor ZUŠ Litvínov
- č. 6 Rozhovor ZUŠ Pardubice
- č. 7 Rozhovor ZUŠ Chodov
- č. 8 Dotazník
- č. 9 Abecední rozdělení odpovědí pro hypotézy